



HAL
open science

Les représentations sociales des guerres au Moyen Âge chez les élèves de CM1

Florine Opigez

► **To cite this version:**

Florine Opigez. Les représentations sociales des guerres au Moyen Âge chez les élèves de CM1. Education. 2013. dumas-00906702

HAL Id: dumas-00906702

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00906702v1>

Submitted on 20 Nov 2013

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 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
DEUXIÈME ANNÉE (M2)
ANNÉE 2012/2013**

**LES REPRESENTATIONS SOCIALES
DES GUERRES AU MOYEN ÂGE
CHEZ DES ELEVES DE CM1**

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : OPIGEZ FLORINE
SITE DE FORMATION : IUFM ARRAS
SECTION : GROUPE 4**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : TUTIAUX-GUILLON
NICOLE
DISCIPLINE DE RECHERCHE : HISTOIRE**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01

Maîtres

Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des

École interne de l'Université d'Artois



Sommaire

Remerciements

| | |
|--|-----------|
| Introduction | p 1 |
| I/ Construction de la problématique..... | p 2 à 9 |
| II/ Méthodologie de recueil de données..... | p 10 à 17 |
| a) Observation de classe..... | p 10 à 12 |
| b) Analyse de manuels scolaires..... | p 12 à 13 |
| c) Questionnaire aux élèves..... | p 14 à 16 |
| d) Entretien avec l'enseignante..... | p 17 |
| III/ Analyses et interprétations des données..... | p 18 à 39 |
| a) Analyses et interprétations de l'observation de classe..... | p 18 à 21 |
| b) Analyses et interprétations des manuels scolaires..... | p 22 à 27 |
| c) Analyses et interprétations de l'entretien avec l'enseignante..... | p 28 à 30 |
| d) Analyses et interprétations des questionnaires..... | p 30 à 39 |
| d.1) Analyses et interprétations de l'expression graphique : question 1..... | p 30 à 33 |
| d.2) Analyses et interprétations de la question 2 | p 33 |
| d.3) Analyses et interprétations de la question 3..... | p 34 |
| d.4) Analyses et interprétations de la question 4..... | p 34 à 35 |
| d.5) Analyses et interprétations de la question 5..... | p 36 à 37 |
| d.6) Analyses et interprétations de la question 6..... | p 37 à 38 |
| d.7) Analyses et interprétations de la question 7..... | p 38 à 39 |
| IV/ Interprétation d'ensemble..... | p 40 à 41 |
| Conclusion..... | p 42 à 43 |
| Bibliographie..... | p 44 à 45 |
| Annexes | |
| Quatrième de couverture | |

Je remercie ma directrice de mémoire Mme Tutiaux-Guillon qui m'a accompagnée dans ma recherche durant mes deux années de master ainsi que les professeurs du séminaire Art, Histoire, Géographie, Histoire des Arts : Mme Fabre Tournon, M. Lebrun et M. Baryga .

Je remercie aussi l'école et en particulier l'enseignante pour son accueil et son investissement ainsi que ses élèves de CM1 sans qui ma recherche n'aurait pu aboutir.

Je remercie les auteurs et chercheurs évoqués dans mon mémoire dont leurs ouvrages m'ont permis d'avancer dans ma recherche.

Inspirée par la lecture en première année de Master de l'article de Pierre Kessas¹ sur le thème du concept de croisade à l'école élémentaire et attirée par le thème des représentations du séminaire d'histoire, géographie, histoire des arts et musique, je me suis questionnée sur les représentations sociales des élèves de l'école élémentaire.

Ainsi, la lecture de Pierre Kessas m'a montré que les élèves avaient des difficultés à se représenter les croisades et qu'ils parlaient du sens commun. Je me suis donc intéressée sur les modes d'appropriation du savoir historique chez les jeunes élèves. D'après sa recherche, ils réalisaient un transfert homothétique (ils parlaient du présent pour se représenter le passé).

De plus, la guerre n'étant pas un concept spécifique à une période de l'histoire et influençant de nombreux films et jeux, il me semblait très intéressant de m'interroger sur le thème des représentations sociales des guerres médiévales par les élèves.

Ainsi, de par mes questionnements j'ai abouti à la problématique suivante :

Comment les images et récits de manuels, les connaissances scolaires et l'extérieur (médias: films, jeux, séries TV, littérature, dessins animés, actualité...) participent à construire des représentations sociales des guerres au Moyen-Age chez les élèves?

J'ai émis l'hypothèse que les élèves pouvaient effectuer des confusions entre les guerres actuelles et les guerres passées.

De plus, j'ai aussi émis l'hypothèse que les médias seraient présents dans la construction des représentations sociales des guerres au Moyen Age et en particulier que des éléments fantastiques apparaîtraient dans les représentations sociales des guerres médiévales par les élèves de CM1. En effet, le Moyen Age est abordé en CM1 pour une majorité des écoles dont celle qui a gentiment accepté de m'ouvrir ses portes afin que je mène ma recherche.

J'ai tenu à réaliser cette recherche à des fins personnelles et professionnelles.

Celle-ci s'est déroulée sur deux ans pour la constitution d'une bibliographie progressive suite à la lecture d'ouvrages ou articles de chercheurs. J'ai pu récolter des données à partir de septembre 2012 dans une classe de CM1 pour ensuite les interpréter en terme de représentations sociales. J'ai choisi cette classe car l'enseignante a accepté de m'accueillir mais aussi pour la mixité sociale que présente le secteur de l'échantillon d'élèves.

Dans une première partie, j'évoquerai la construction de la problématique en fonction des apports scientifiques et des enjeux professionnels. Dans une seconde partie, je

¹ KESSAS, P, *Écriture, raisonnement et construction du concept de « croisade » à l'école élémentaire*, Le cartable de clio n°8, 2008.

présenterai la démarche de recherche argumentée. Dans une troisième partie, j'exposerai les résultats et interprétations fragmentaires par catégorie du corpus. Enfin, dans une dernière partie, j'effectuerai une interprétation d'ensemble au regard de ma problématique.

I/ Construction de la problématique :

Mon choix de lecture pour le séminaire lors du premier semestre m'a permis de définir les enjeux personnels qui allaient animer ma recherche pour le mémoire. Tout d'abord, j'ai fait ce choix de lecture² car le Moyen-Age est une période historique qui m'a toujours fascinée. Le thème des croisades de la recherche de Pierre Kessas m'a donné envie de me renseigner sur les représentations sociales des élèves des guerres médiévales. En effet, c'est à partir de sa recherche que je me suis rendue compte de la complexité pour les élèves de se représenter les croisades. Certes, son article dans *Le cartable de Clio* a pour but de « comprendre les liens entre écriture et construction autonome du savoir historique » (KESSAS 2008, p.170) mais lors de sa recherche il s'intéresse à la « conceptualisation par les élèves des notions de *guerre sainte* et d'*échange* ». Ainsi, l'objectif de cette recherche consiste à comprendre le type de raisonnements de ces élèves à l'écrit et leur capacité à se projeter dans le temps à partir de textes sources au sujet des croisades et échanges en méditerranée au Moyen-Age.

Différents modes d'appropriation de l'histoire sont développés dont un qui m'intéresse particulièrement : le transfert homothétique. En effet, ce type de transfert constitue selon l'auteur « une analogie sauvage ». Cette analogie consiste pour les élèves à se rapprocher du sens commun pour se représenter le passé. Ainsi, les élèves « donnent du sens aux concepts historiques en les rapprochant de leur pensée sociale représentative par une intériorisation de leur expérience et de leurs pratiques » (KESSAS 2008, p. 172). C'est ainsi qu'intervient la notion de « représentation sociale ». D'après cette recherche, les élèves s'appuieraient donc de leurs représentations sociales pour parvenir à se projeter dans le passé.

Conjointement à la lecture de la recherche élaborée par Pierre Kessas, le séminaire reposait sur le thème des représentations sociales. Ceci a fait naître en moi la nécessité de

2 KESSAS, P, *Écriture, raisonnement et construction du concept de « croisade » à l'école élémentaire*, art. cit, 2008, p.170-172.

diriger ma recherche sur ce thème dans une dimension de futur enseignant (pour une future pratique en classe). Il faut savoir que le thème des représentations sociales n'appartient pas particulièrement à l'histoire-géographie. C'est une « référence incontournable non seulement en psychologie sociale mais également dans bon nombre d'autres sciences sociales » (Abric, 1994, p. 11). En m'intéressant à ce thème, j'ai alors pensé que ma recherche s'appliquerait pour toutes les disciplines de l'enseignement (elle me serait donc très utile voire indispensable afin de comprendre les élèves). Je me suis donc renseignée sur les avancées de la recherche concernant les représentations sociales. Pour ce faire, je me suis tournée vers les travaux les plus généraux et les plus anciens pour ensuite me rapprocher des changements opérés plus récemment dans la recherche (ces références m'ont servi de cadre théorique). Ainsi, l'ouvrage de Jean Claude Abric³ m'a permis de comprendre précisément ce qu'était une représentation sociale. Il s'agit d'une théorie qui fut élaborée précédemment par le chercheur Serge Moscovici en 1961.

Jean Claude Abric en donne la définition suivante : « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. Cette signification dépend à la fois de facteurs contingents et de facteurs plus généraux qui dépassent la situation elle-même : contexte social et idéologique, place de l'individu dans l'organisation sociale, histoire de l'individu et du groupe, enjeux sociaux ». D'après cette définition, le lien social semble très important et très puissant. En effet, lorsque des individus se représentent une notion, ils sont influencés par leur contexte social (expérience personnelle, affectif, jugement, connaissances qui ne sont pas forcément exactes...).

L'ouvrage⁴ élaboré par Simone Guyon, Marie José Mousseau et Nicole Tutiaux-Guillon apporte une autre définition : « La psychologie sociale nous apprend que la représentation, forme de connaissance de sens commun, située à l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif est une construction, à la fois produit et processus d'une activité d'appropriation de la réalité [...] Elles sont pour chaque sujet son réel c'est-à-dire sa manière de penser ». Ainsi, les représentations sociales sont à la fois sociales et cognitives.

3 ABRIC, J.C, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994, p. 13.

4 GUYON S, MOUSSEAU M.J, TUTIAUX-GUILLON N, *Des nations à la nation Apprendre et conceptualiser*, INRP, Tours, 1993, p.145.

Lors de la lecture d'ouvrages, je me suis appuyée sur leurs bibliographies afin de me confronter à diverses références. J'ai ainsi constaté que de nombreuses recherches avaient été effectuées sur les représentations sociales. C'est donc une notion essentielle pour l'enseignement. D'après Simone Guyon et Nicole Tutiaux-Guillon, dans l'ouvrage *Analyser et gérer des situations d'enseignement-apprentissage*⁵, de nombreuses recherches ont été menées et elles résulteraient d'une prise de conscience chez les enseignants qui concerne « des décalages entre objectifs visés et apprentissage des élèves, et d'une interrogation sur les activités de l'élève dans la construction du savoir ».

Pour en revenir à la recherche de Pierre Kessas, le transfert homothétique consiste en un « processus d'ancrage des représentations sociales » (Kessas 2008). Le transfert homothétique implique la dimension affective. D'après la théorie de Koselleck⁶, la pensée binaire (bien/mal ; ami/ennemi) est très présente chez les élèves. Il insiste dans son ouvrage sur l'apparition de couples d'opposition déterminants. Ainsi, il indique que « derrière le couple d'opposition du devoir-mourir et du pouvoir-tuer, se trouve une autre opposition, celle de l'ami et de l'ennemi [...] On a besoin de rapports d'opposition mettant en évidence cette finitude temporelle dans l'horizon de laquelle apparaissent des tensions, des conflits, des ruptures... » (Koselleck, 1997, p. 185-192). Ainsi les élèves partent d'une pensée naturelle inspirée des représentations sociales vers une pensée experte. Nicole Lautier indique par rapport à cela qu'il existe deux modes de pensée de l'histoire. D'après l'un de ses ouvrages⁷ « L'analogie s'oriente vers deux directions : passé-présent et passé-passé (Lautier, 1997, p. 218) [...] L'analogie passé-présent fonctionne naturellement mais les résultats varient avec la plus ou moins grande richesse de la pensée de sens commun de chacun » (Lautier, 1997, p. 219). Ainsi, d'après cette recherche, le lien passé-présent concerne l'ancrage dans la pensée sociale (en effet, les individus partent du présent : de leur pratique sociale, de leur expérience... pour se représenter le passé) puis le lien passé-passé réside dans l'ancrage dans la culture historique. Je fus confrontée à l'observation de ces modes de pensée dans la recherche de Pierre Kessas. En effet, les élèves partaient tous du sens commun pour se représenter le passé. Puis certains parvenaient à dépasser ce sens commun (ils effectuaient un transfert par analogie explicative) tandis que d'autres ne

5 GUYON S, TUTIAUX-GUILLON N, *Analyser et gérer des situations d'enseignement- apprentissage*, INRP, acte du sixième colloque, édité par Audigier F et Baillat G, 1991, chapitre 6 : Représentations des élèves et objectifs-obstacles, p. 107.

6 KOSELLECK R, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Le seuil, 1997, p. 185-192

7 LAUTIER N, *A la rencontre de l'histoire*, Presses Universitaires du Septentrion , 1997, p. 218- 219.

parvenaient pas à quitter le lien passé / présent (ils en restaient donc au transfert homothétique). Ce transfert est « caractérisé par l'emploi de marqueurs de comparaison » (Kessas 2008). Puis, dans mes lectures suivantes, j'ai constaté la même analyse dans l'ouvrage de Charles Heimberg⁸. Il précise par rapport à cela qu'il existe deux modes de pensée de l'histoire complémentaire : « lien passé/présent » et « intérêt pour le passé » (Heimberg 2002, p. 43). C'est en constatant que tous les élèves ne parvenaient pas à dépasser le lien passé-présent que mon choix fut de diriger ma recherche vers ce thème afin de comprendre ce qui pouvait bloquer les élèves à rester dans le transfert homothétique et ce qui pouvait les aider. De plus, je me suis rendue compte lors de la lecture de la recherche de Pierre Kessas que le thème de la guerre au Moyen Age (plus précisément les croisades dans cette recherche) posait des difficultés aux élèves et les amenait à réaliser des confusions. Ainsi, ma curiosité et ma préférence pour cette période jouent le rôle d'enjeu personnel.

Mais aussi, le Moyen-Age constitue une période très éloignée du présent qu'il est donc difficile de se représenter et qui ne cesse d'inspirer l'imagination. De plus, dans le cadre d'une future observation en classe, il était important à mes yeux de choisir un thème du cycle 3 traité en début d'année. Pour cela, j'ai choisi le thème des représentations sociales des guerres au Moyen-Age (je ne distinguerai pas les différentes guerres médiévales car celles-ci diffèrent au niveau de la cause mais peu au niveau de l'exercice de la guerre en elle-même). Les différentes représentations des élèves des croisades dans l'article de Pierre Kessas ainsi que le thème des représentations du séminaire m'ont dirigée vers le choix d'analyser les représentations sociales des guerres au Moyen-Age des élèves d'une classe de CM1. De plus, comme ce qui a été dit précédemment (cf. supra), d'après Abric, les représentations sociales sont « constituée d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » (ABRIC 1994). Ainsi, les représentations sociales s'établissent au sein d'un groupe qui partage des croyances, des opinions... Abric ajoute dans son ouvrage sur les représentations sociales qu'il existe une hiérarchie dans l'organisation de la représentation (il existe un noyau central et des éléments périphériques s'organisent autour). Ce qui appartient au noyau central est considéré comme l'élément le plus stable et le plus difficile à modifier. C'est sa fonction de défense qui, d'après Abric, « résiste au changement » car il s'agit de la conception du

8 HEIMBERG C, L'histoire à l'école : mode de pensée et regard sur le monde, Paris, ESF, 2002, p. 43.

monde par l'individu et constitue son identité. Nicole Sadoun-Lautier et Françoise Bataillon, dans le chapitre 7 : Représentation, un concept attrape tout de l'ouvrage *Analyser et gérer des situations d'enseignement-apprentissage*⁹, reprennent cette théorie. Elles déclarent que « partagées, retravaillées par le social, ces représentations stables ou conceptions¹⁰ sont alors appelées stéréotypes, normes, valeurs, représentations sociales. Pour ces dernières, les modèles théoriques proposés insistent sur l'organisation très fortement structurée des informations autour d'un « noyau figuratif » (Moscovici) ou d'une « structure cognitive » (Jodelet) ou d'un « noyau central » (Abric) » (Sadoun-Lautier N, Bataillon F, 1991, p. 126).

Ainsi, j'ai choisi le thème des représentations sociales des guerres médiévales car c'est une période très riche en stéréotypes contrairement aux autres guerres rencontrées dans l'histoire. Divers travaux d'auteurs démontrent ce rapport à un Moyen Age accablé de stéréotypes et de légendes noires. Ces derniers influencent ainsi les représentations sociales des individus. L'ouvrage *Le goût du Moyen Age* de Christian Amalvi¹¹ prouve que les médias se sont particulièrement intéressés à cette période et ont ainsi nourri et forgé des stéréotypes et légendes dans les idéaux de la population. Ce livre indique que cette période a inspiré de nombreux romans et films : *Le nom de la rose, les Visiteurs...* D'après cet auteur, de nombreux historiens ont cherché à « "dépoussiérer" cette époque et à faire redécouvrir aux Français des pans entiers de leur patrimoine médiéval obscurcis par des légendes, noires ou dorées » (Amalvi, 1996, 13). C'est dans cet esprit de suppression des stéréotypes qu'Antonio Brusa a écrit un article¹². Cet article m'a permis de me rendre compte exactement des stéréotypes qui demeurent encore sur la guerre au Moyen Age. Il insiste sur les origines de ces stéréotypes : « On peut distinguer deux caractéristiques fondamentales des stéréotypes et des fausses images sur le Moyen Age qui sont actuellement dans l'air du temps : d'une part, leur très grande diffusion, leur immense potentiel de propagation; d'autre part, le fait qu'ils sont d'origine académique dans la majorité des cas ». Ainsi, les médias (films, actualité, littérature, jeux...) sont nombreux à s'inspirer de la période moyenâgeuse.

9 SADOON-LAUTIER N, BATAILLON F, *Analyser et gérer des situations d'enseignement-apprentissage*, INRP, acte du sixième colloque, édité par Audigier F et Baillat G, 1991, chapitre 7 : Représentation, un concept attrape-tout, p. 126.

10 « Conception » est le terme didactique de « représentation ».

11 AMALVI C, *Le goût du Moyen Age*, France, Plon, 1996, p. 13.

12 BRUSA A, *Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Age*, Le cartable de Clio n°4, 2004, p. 119-129.

Mais aussi, les guerres sont des phénomènes toujours présents dans notre société. Même si notre pays n'est pas directement concerné actuellement sur le sol français, les médias nous confrontent à la guerre au quotidien dans d'autres pays (par exemple, les armées françaises présentes dans des pays en guerres comme le Mali etc).

De plus, l'avant-propos de l'ouvrage¹³ *La guerre après la guerre: Images et construction des imaginaires de guerre dans l'Europe du XX^e siècle* induit ce qui vient d'être abordé précédemment. Les auteurs de cet ouvrage insistent sur l'utilisation importante des images de la guerre et sur l'orientation que celles-ci donnent sur « la compréhension et la perception sensible de ses contemporains ». Ils s'intéressent aux guerres du XX^e s et insistent sur la manière dont « les images des guerres du XX^e s peuplent les représentations des individus et des groupes et leur fournissent, à tort ou à raison, les clés de compréhension du passé mais aussi du présent ». Même si mon sujet de mémoire ne concerne pas les guerres du XX^e s, ces propos vont me servir dans la mesure où chaque individu se forge des représentations de la guerre (les guerres du XX^e s et du Moyen Age étant liées).

De plus, l'utilisation de documents par les élèves (dans la recherche de Pierre Kessas) et le débat sur leur mode d'utilisation et leur pertinence m'ont influencée à faire le choix d'une observation des documents composant les manuels scolaires. En effet, l'ouvrage *L'âne à la lyre*¹⁴ (François Garnier, 1988) insiste sur les nombreuses erreurs d'interprétations des images du Moyen Age que l'on retrouve parfois dans les manuels scolaires. De même, ces documents peuvent être d'anciennes images (quelque fois des enluminures qui peuvent représenter des situations impossibles/irrélles) ou des récits historiques (les élèves doivent prendre du recul pour être le plus objectif possible, ne pas forcément croire tout ce qui est dit) qui influencent les représentations sociales des élèves. Enfin, la guerre exerçant un impact très important dans le présent (médias...) et l'utilisation du sens commun par les élèves pour se représenter le passé m'ont permis de me poser des questions sur les possibles représentations sociales des élèves des guerres médiévales (et les origines de ces représentations).

13 Sous la direction de DELPORTE C, MARECHAL D, MOINE C et VEYRAT MASSON I, *La guerre après la guerre: Images et construction des imaginaires de guerre dans l'Europe du XX^e s*, 2010, p. 7- 9.

14 GARNIER, F, *L'âne à la lyre : sottisier d'iconographie médiévale*, Le Léopard d'or, Paris, 1988.

J'ai abouti à la problématique suivante: Comment les images et récits de manuels, les connaissances scolaires et l'extérieur (médias: films, jeux, séries TV, littérature, dessins animés, actualité...) participent à construire des représentations sociales des guerres au Moyen-Age chez les élèves?

Pour répondre à ma problématique, je me suis interrogée sur les représentations sociales des élèves de CM1 des guerres moyenâgeuses . Mais aussi, dans le cadre de ma recherche je me suis posée diverses questions : Qu'est ce qu'une représentation sociale exactement ? Comment repérer les représentations sociales à travers les expressions écrites, verbales, graphiques et les interpréter ? Quelle démarche (expressions écrites/graphiques/verbales) est la plus efficace? Les documents de manuels scolaires sont-ils porteurs de représentations sociales ? Les documents et l'extérieur (médias) influencent-ils certaines représentations sociales ? L'enseignant transmet-il ses propres représentations sociales aux élèves ? Est ce que les professeurs reproduisent des représentations (qui sont diffusées dans les manuels) dans leur enseignement ? Certains documents de manuels peuvent-ils influencer les élèves vers des représentations éloignées du savoir scientifique ? Peut-on modifier une représentation sociale chez un élève ? Ces représentations pénalisent-elles ou au contraire aident-elles aux apprentissages ?

L'une des hypothèses que j'ai émise serait que des élèves fassent des confusions entre les guerres médiévales et les guerres actuelles de par l'actualité dans le monde et de par la forte information sur le devoir de mémoire des guerres du XX^e s. En effet, l'importance des représentations des contemporains au sujet des guerres du XX^e s peut me permettre d'observer si les élèves (baignés par les images de mémoire des guerres du XX^e s et informés par les médias des guerres dans le monde) parviennent à faire la distinction entre ces guerres et les guerres du Moyen Age.

Pour vérifier si ma recherche pouvait se réaliser, même si les manuels scolaires incluent les guerres au Moyen Age, il fallait vérifier dans les institutions officielles. Le bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012, précise en ce qui concerne l'histoire pour le thème de la naissance et le développement du royaume de France: « Découvrir grâce à l'étude de cartes et documents, qu'en trois siècles les capétiens renforcent leur pouvoir, agrandissent le domaine royal par des guerres... », pour le thème des conflits et échanges en Méditerranée: « connaître le déroulement d'une croisade » et pour le thème de la guerre de

Cent Ans: « savoir qu'une querelle de succession qui débute en 1337 débouche sur une guerre qui oppose la France à l'Angleterre et que cette guerre s'achève en 1453 ».

Le bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008 (qui définit les programmes 2008) inclut aussi ces thèmes à propos du Moyen-Age. Ensuite, d'après le Socle Commun de Connaissances et de Compétences, la culture humaniste (C5) « donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle par la lecture, [...], par les spectacles (cinéma...)... ».

Ainsi, cela paraît tout à fait intéressant dans le cadre de ma recherche sur les représentations sociales des élèves des guerres au Moyen-Age et sur l'analyse des origines de ces représentations.

De même, il a fallu que je définisse le champ sémantique de la guerre. Dans le but de parvenir à analyser les manuels scolaires, il fallait auparavant que je cherche le champ sémantique de la guerre. Pour ce faire, je suis allée à la bibliothèque de l'Université d'Artois et j'ai recherché à la fois des dictionnaires usuels et des dictionnaires spécialisés en histoire. Ainsi j'ai sélectionné *Le petit Larousse illustré* de 2007, le *Dictionnaire de la France médiévale* de M.Balard, le *dictionnaire de l'histoire de France* de J.F Sirinelli et D.Couty ainsi que le *dictionnaire le petit Mourre* de chez Larousse.

Par ces quatre dictionnaires, j'ai répertorié une liste de mots constituant le champ sémantique de la guerre (cf. annexe 1).

Par cette recherche, mes enjeux personnels et professionnels se rejoignent. En effet, grâce à celle-ci, j'espère accroître mes connaissances et éclaircir des questions que je me pose dans le cadre de la didactique de l'histoire afin d'en faire profiter les élèves si je parviens à devenir professeur des écoles. Mais aussi, par cette recherche, dans l'optique de ma formation de futurs enseignants, je tiens à découvrir à travers des expressions verbales, graphiques, écrites, les possibles représentations sociales d'élèves. En effet, c'est en partant des représentations des élèves que l'on peut adapter son cours afin qu'il soit le plus adapté possible aux besoins des élèves. De même, j'aimerais savoir si ces dernières constituent des obstacles ou peuvent constituer des leviers pour l'apprentissage (les aider).

Cependant, afin de répondre aux questions de recherche, de vérifier ou non les hypothèses et de répondre à la problématique, j'ai mis en place une méthodologie de recueil de données.

II/ Méthodologie de recueil de données :

Afin de recueillir des données concernant ma recherche et ensuite les interpréter en terme de représentation sociale, il fallait que je me renseigne sur les diverses méthodes proposées dans des recherches antérieures sur les représentations sociales.

Ainsi, le chapitre 3 de la recherche de J.C Abric¹⁵ (ABRIC 1994) s'intitule « méthodologie de recueil des représentations sociales ». Il s'agit de propositions de recueil des représentations et non de l'analyse des données recueillies. J'ai donc choisi (tenant compte des « considérations empiriques » de ma recherche) d'axer ma méthodologie de recueil de données vers diverses procédures : observation de classe, analyse des manuels, questionnaire auprès des élèves et entretien auprès de l'enseignante.

Ces divers procédés vont être justifiés et expliqués dans les différentes sous parties. En effet, j'ai appris de mes séminaires de recherche que les représentations sociales font partie d'un système qui regroupe des connaissances ; des valeurs et jugements liés aux connaissances ; de l'affectif et des expériences personnelles. Les élèves étant tous différents, il faut donc proposer aux élèves divers types de méthodes.

a) Observation de classe :

En fin de la première année de master, je me suis renseignée auprès d'écoles et en particulier auprès d'enseignants de CM1 afin de réaliser l'année suivante une observation des séances d'histoire lors du premier semestre dans le but d'analyser les représentations sociales des élèves des guerres médiévales.

Une école et en particulier la classe de CM1 a gentiment accepté de m'ouvrir leurs portes et les horaires correspondaient. Cependant, dans le cas où la plage horaire qui m'était accordée n'aurait pas correspondu pas à leurs heures d'histoire en classe, j'avais photocopié des cahiers d'élèves de l'année scolaire 2011-2012.

Ainsi, tous les jeudis, de 9h à 9h45, j'ai observé dans une classe de CM1 le cours d'histoire. Il s'agit d'un CM1/CM2 donc l'effectif des CM1 représente la moitié de la classe.

Bien sûr, en ce qui concerne le Moyen Age, d'après les programmes à suivre, le thème de la guerre n'est pas le seul à être abordé donc il a fallu que je trie et que je sélectionne ce qui

¹⁵ Abric, J.C, *Pratiques sociales et représentations*, op. cit, p. 59- 82

concernait la guerre. Ainsi, j'ai pu observer les séances sur le chute des carolingiens, la féodalité (châteaux forts, suzerain/vassal, tournois...), les croisades.

Pendant les cours, je me suis aperçue que les élèves avaient certaines représentations sociales des guerres médiévales. En effet, d'après le chapitre « La construction du concept de nation »¹⁶ élaboré par Nicole Tutiaux-Guillon, « l'enseignement nous confronte couramment aux "représentations" des élèves : en fait à des expressions, des comportements, dont nous inférons une représentation ». Ainsi, l'observation de classe est donc très riche en données recueillies (suite aux interventions d'élèves...).

Pour saisir toutes les informations précieuses, j'ai fait l'acquisition d'un dictaphone. Ceci permet d'enregistrer, de façon plus sûre, efficace et claire, les propos de chacun. Ce qui est aussi particulièrement efficace dans l'utilisation du dictaphone en classe, c'est que je pouvais retranscrire chez moi les paroles et donc profiter de l'heure qui m'était accordée par semaine pour observer plus profondément et repérer les manuels que l'enseignante utilisait... J'ai donc retranscrit les séances et repéré le champ sémantique présent.

Si l'observation de classe était indispensable pour mon sujet de mémoire, c'est parce que l'on peut repérer des représentations sociales à partir d'expressions verbales.

Ainsi, les mots que chacun choisit d'employer pour parler d'un thème ne sont pas choisis au hasard mais correspondent à une certaine représentation que la personne se fait de quelque chose.

Il faut savoir que chacun possède ses représentations sociales et donc, tenant compte que pour mon mémoire je m'intéresse à ce qui influence les élèves dans leurs représentations sociales des guerres au Moyen Age (connaissances scolaires, extra-scolaires « jeux, films... », opinions personnelles...), il fallait aussi que je repère les représentations sociales que l'enseignante véhicule aux élèves à travers ses séances.

En effet, même si l'enseignant ne s'en rend pas compte, il se sert de ses propres représentations sociales lors des explications pendant les séances. D'après l'ouvrage *Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser*¹⁷ « L'enseignant lui même s'approprie le savoir savant, reconstruit le savoir scolaire en fonction de ses représentations sociales, c'est à dire, au delà du savoir, en fonction de son vécu, des valeurs dont il se réclame ». Ainsi, au cours des observations de classe, j'ai récupéré les documents distribués et j'ai copié les

16 GUYON S, TUTIAUX-GUILLON N, *Analyser et gérer des situations d'enseignement- apprentissage*, op. cit, p. 118.

17 GUYON S, MOUSSEAU M.J, TUTIAUX-GUILLON N, *Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser*, INRP, Tours, 1993, p.146.

questions posées au tableau ainsi que les traces écrites sur un cahier. En étant présente dans la classe pendant les séances d'histoire, en sachant quels documents ont été travaillés et quelle trace écrite a été copiée, je peux détecter la présence de connaissances scolaires dans le questionnaire destiné aux élèves.

b) Analyse de manuels scolaires :

Pour ce faire, j'ai analysé et décortiqué les manuels utilisés par l'enseignante pour savoir si les documents aident à forger chez les élèves des représentations sociales exactes des guerres médiévales. Il était indispensable que j'analyse les manuels utilisés par la professeure car par ma recherche, je désire connaître ce qui a influencé chacun dans la construction de ses représentations sociales des guerres moyenâgeuses. Cependant, à travers mes deux années de séminaire de recherche, j'ai appris à m'intéresser avec attention aux absences et aux manques. Ainsi, j'ai sélectionné un manuel d'élève tout à fait différent dans sa présentation et dans les documents qu'il propose aux élèves afin de comparer. De même, il était important pour ma recherche de savoir pourquoi les auteurs de manuels et l'enseignante ont choisi telle illustration ou tel récit et non pas une/un autre.

En effet, ici se jouent différents niveaux de représentations sociales :

- L' intention de l'auteur d'un manuel.

En effet, les auteurs de manuels ont une grande responsabilité : « qui choisit des images pour un manuel d'histoire le fait donc de manière ciblée [...] les auteurs du livre ont [...] une grosse influence sur la conception de l'ouvrage »¹⁸ (GAUTSCHI P, BINNENKADE A, 2006, p. 218, p. 225).

- La réception de l'enseignant qui utilise les manuels de ces précédents auteurs ainsi que l'usage qu'elle en fait.

- Les représentations que transmet l'enseignante aux élèves.

- La représentation que les élèves se font de la notion.

- Mes propres représentations sociales qui ne doivent pas intervenir (je dois être objective et ne pas me laisser influencer par mes représentations sociales). Pour cela, je me suis

¹⁸ GAUTSCHI P, BINNENKADE A, *Les fonctions des images dans le manuel d'histoire*, Le cartable de Clio n°6, 2006.

appuyée sur l'ouvrage de Philippe Contamine¹⁹ (1994) et celui de Catherine Vincent²⁰ (1995) qui est moins spécialisé sur la guerre mais très intéressant en ce qui concerne le contexte de la guerre au Moyen Age.

Dans cette optique de recherche, les trois manuels sélectionnés sont les deux manuels utilisés par la professeure et un manuel que je trouve opposé aux deux premiers. Les manuels de la classe sont *Histoire Géographie Cycle 3 CMI* édition Hatier 1997 (il est disponible en plusieurs exemplaires pour que les élèves le consultent) et *Histoire Géographie CMI* édition Hatier collection Magellan 2003 (c'est un manuel appartenant à l'enseignante, il est en un seul exemplaire). Quant au manuel que j'ai sélectionné car je le trouve opposé aux deux premiers, il s'agit de *Les reporters histoire géographie CMI* édition Sedrap 2011.

La professeure m'a confiée qu'elle n'aimait pas travailler avec un seul manuel car elle trouve qu'ils ont tous des richesses et qu'ils se complètent. Donc elle sélectionne ce qu'elle trouve le plus adapté pour faire la classe. Aussi, elle m'a indiqué qu'elle n'aimait pas trop faire travailler les élèves directement sur des manuels, elle apprécie de distribuer les documents seuls aux élèves (ils sont ainsi hors du contexte de la trace écrite jointe) puis de leur montrer après sur le manuel ou de travailler avec.

En ce qui concerne les manuels, il a fallu que je sélectionne les chapitres en rapport avec les guerres au Moyen Age d'après le champ sémantique établi. Dans le but de parvenir à analyser les manuels scolaires, il fallait auparavant que je cherche le champ sémantique de la guerre. Pour ce faire, je suis allée à la bibliothèque de l'Université d'Artois et j'ai recherché à la fois des dictionnaires usuels et des dictionnaires spécialisés en histoire. *Le petit Larousse illustré* (2007), le *Dictionnaire de la France médiévale* de M.Balard, le *Dictionnaire de l'histoire de France* de J.F Sirinelli et D.Couty, *Le petit Mourre* de l'édition Larousse. Par ces quatre dictionnaires, j'ai répertorié une liste de mots constituant le champ sémantique de la guerre (cf. annexe 1). Bien sûr, le but de cette démarche était d'analyser les manuels que l'enseignante utilisait dans la classe mais aussi un manuel externe à cela que j'ai sélectionné.

J'ai aussi analysé sous forme de fiches sur chaque manuel les illustrations et récits que l'enseignante a évoqués en classe. De même, j'ai calculé le pourcentage de pages de chaque manuel qui aborde le thème des guerres au Moyen Age. Enfin, j'ai pu comparer les

19 CONTAMINE P, *La guerre au Moyen Age*, PUF, Presses Universitaires de France, 1994.

20 VINCENT C, *Introduction à l'histoire de l'Occident médiéval*, Livre de Poche, Paris, 1995.

manuels entre eux.

c) Questionnaire aux élèves:

J'ai désiré m'appuyer d'un questionnaire auprès des élèves afin de pouvoir repérer des expressions graphiques et écrites que je pourrai interpréter en terme de représentations sociales.

D'après la lecture *Pratiques sociales et représentations* (ABRIC, 1994, p. 62), afin d'interpréter des expressions c'est important de proposer aux élèves différents modes (verbal, graphique, écrit). De plus, il indique que le questionnaire permet « de repérer l'organisation des réponses, de mettre en évidence des facteurs explicatifs » mais qu'il « suppose un choix, une sélection opérée par le chercheur lui même et concernant le thème abordé » même s'il « limite l'expression des individus ». J'ai distribué ce questionnaire en janvier 2013, le plus tard possible pour que les élèves traitent différents thèmes sur le Moyen Age. J'ai distribué le questionnaire à la fin du mois de Janvier (deux jours avant l'entretien de l'enseignante). Il a fallu avant tout que ce questionnaire ne soit pas trop long (car les élèves peuvent vite se lasser et répondre au hasard) et ceux-ci ne devaient pas avoir le sentiment qu'il s'agissait d'un contrôle. Ainsi, il a fallu que je précise qu'ils ont nul besoin d'écrire leur nom, que c'est anonyme et que personne ne consultera les questionnaires à part moi. Je pense aussi que mon questionnaire ne devait pas comporter sans cesse le mot « guerre » sinon les élèves allaient saisir immédiatement le sujet de la recherche.

Ainsi, j'ai tenu à élaborer un questionnaire pour l'aspect non subjectif et quantitatif. Il faut savoir que les questions ne sont pas choisies au hasard et que chacune possède ses propres objectifs par rapport à ma recherche.

Tout d'abord, il était important de réaliser une pré-enquête dans le but de tester mon questionnaire sur un nombre restreint d'individus afin de valider ou non la pertinence et la compréhension de celui-ci. Cependant, j'ai rencontré des difficultés à connaître d'un enfant étranger à la classe ce qu'il regardait, à quoi il jouait en rapport avec les guerres médiévales. J'ai donc choisi de sélectionner pour la dernière question des images vraisemblables et invraisemblables de jeux vidéo, de films, de jeu de légo et de manuels. Les images des manuels présentes dans le questionnaire n'étaient pas celles travaillées durant les séances pour ne pas influencer les élèves dans leur sélection.

Mais aussi, la production de texte comme dans la recherche de Pierre Kessas était trop difficile pour des élèves de CM1. Ainsi, afin d'approfondir les résultats recueillis, la production d'écrit individuelle fut un moyen par lequel les élèves ont complété des phrases du type: Faire la guerre au Moyen Age c'est puis ce n'était pas....

Aussi, afin de recueillir des informations à caractère affectif j'ai posé la question :

« Aurais tu aimé faire la guerre au Moyen Age? » .

De même, j'ai posé la question : « A ton avis, au Moyen Age, qui gagne les batailles? » afin d'obtenir des informations de jugements/valeurs/attitudes par les élèves.

Cependant, ces techniques ont été complétées par des expressions graphiques. En effet, Pierre Kessas démontre les obstacles de l'écrit, on ne retranscrit pas exactement sa pensée et tous les élèves ne sont pas à égalité. Jean Claude Abric explique aussi cela dans son ouvrage sur les représentations sociales et d'après lui « les dessins ne sont pas [...] une juxtaposition d'éléments, ils sont déjà un ensemble structuré et organisé autour d'éléments ou de significations centrales » (ABRIC, 1994, p.64). Ainsi, en première question, (pour ne pas être influencé par les questions ou mots de vocabulaire qui ont suivi) j'ai demandé aux élèves de dessiner un exemple de combat au Moyen Age.

Néanmoins, tous les élèves ne sont pas des dessinateurs, c'est pour cela j'ai mis en place un système d'items à classer par ordre d'importance. J'ai posé cette question volontairement après les autres pour que les explications des élèves ne soient pas influencées par la présence de ces mots. J'ai sélectionné dix-huit items. Ces derniers furent sélectionnés selon quatre catégories :

- Mots présents dans les trois manuels (cf. annexe 2).
- Mots appartenant à un des trois manuels et non présents dans les deux autres.
- Mots de la liste du champ sémantique de la guerre au Moyen Age établie par les dictionnaires et n'apparaissant pas dans les manuels.
- Mots extraits des traces écrites de l'enseignante (cf. annexe 3).

Concernant la hiérarchisation des items, l'ouvrage *Pratiques sociales et représentations* (ABRIC, 1994, p. 74) évoque la possibilité d'obtenir un « classement par ordre d'importance [...] à partir duquel on peut calculer le rang moyen de chaque item dans une population donnée ».

Après cette classification d'items, j'ai posé la question suivante aux élèves : « Est-ce que dans ton quotidien tu as des éléments (jeux, films, livres ou autres...) en rapport avec le

Moyen Age ? Précise bien de quoi il s'agit. » Cette question m'a permis d'observer si les documents choisis par moi-même pour la question finale étaient pertinents par rapport aux activités des élèves. En effet, je devais m'intéresser aux pratiques sociales des élèves : « Dès lors que l'on s'intéresse aux relations entre des représentations et des pratiques sociales, un autre problème, tout aussi crucial apparaît : celui du recueil d'informations sur les pratiques elles-mêmes » (ABRIC, 1994, p. 82).

Enfin, en dernière question, j'ai introduit dans mon questionnaire douze documents iconographiques et demandé aux élèves: (cf. annexe 4)

« 1) Entoure l'illustration qui donne, selon toi, la meilleure idée de ce qu'était la guerre au Moyen Age?

2) Barre l'illustration qui ne correspond pas du tout ».

Les documents iconographiques proposés sont tirés :

- des manuels (de l'enseignante et de celui que j'ai sélectionné)
- de film (Robin des Bois et une autre d'un autre film qui représente l'attaque du château par des échelles).
- de jeux vidéo (dont une représentant clairement le principe de la pensée binaire : les bons d'un côté en blanc/ les méchants de l'autre en noir).
- de jeux (construction d'un château fort en légos).

J'ai aussi volontairement montré ces documents iconographiques en dernier pour que les élèves ne soient pas tentés de dessiner une des illustrations proposées pour répondre à la question graphique (question 1). Ainsi, j'ai distribué cette feuille A3 après que j'ai demandé aux élèves de retourner la première feuille de questionnaire (A4). Puis je l'ai perforée afin de pouvoir par la suite mettre en corrélation les travaux des élèves sur la feuille A4 et ceux de la feuille A3.

Je tiens à savoir si ce qui influence les représentations sociales des élèves sont les connaissances scolaires, extra-scolaire (films/ jeux vidéos),valeurs...

d) Entretien avec l'enseignante:

Afin d'en savoir plus sur les raisons de ses choix didactiques, j'ai réalisé un entretien à ses côtés au cours du mois de Janvier à propos de la conception des guerres

médiévales.

En effet, les enseignants se servent aussi de leurs représentations sociales (cf supra). D'ailleurs, Jean Claude Abric démontre dans son ouvrage sur les représentations sociales l'importance des entretiens « L'entretien approfondi constitue toujours une méthode indispensable à toute étude sur les représentations » (ABRIC, 1994, p.61). Ainsi, je lui ai posé diverses questions par rapport à ses choix dans la sélection des documents des manuels. Mais aussi des questions générales du type : « Trouvez vous que la guerre est un sujet intéressant ? Est ce que vous aimez parler des guerres au Moyen Age ? ».

De même, j'ai abordé les mots de vocabulaire importants à apporter aux élèves :

« Quels mots de vocabulaire sont importants pour les élèves par rapport au thème des guerres au Moyen Age? Dans votre classe, quels sont les mots de vocabulaire intéressants à citer ? Pour lesquels mettre l'accent ? »

Puis, je lui ai demandé de me justifier le choix de sélection en classe de certains documents (le tournoi, l'adoubement, le château, croisades...(cf. annexes 11, 12, 16)). Mais aussi, j'ai montré le manuel opposé que j'ai pris de l'IUFM pour demander si elle utiliserait ces documents qui concernent les mêmes thèmes (tournoi, adoubement, château, croisades...). Ces questions m'ont permis d'en venir à demander ses critères de prise en compte ou de rejet d'un document.

Ensuite, je lui ai montré des documents iconographiques tirés d'un livre de littérature de jeunesse accompagné d'un résumé du livre ; d'un film (Robin des bois 2010) représentant une invasion par la mer ; et deux images extraites de jeux vidéo caractérisés par le type d'armes, de combats et les insignes pour savoir si elle l'utiliserait en classe ou non (cf. annexes 5 et 6).

Enfin, je l'ai remerciée de son implication et du temps qu'elle m'a accordé.

Ainsi, la méthodologie de recueil de données étant expliquée et ayant été effectuée, il reste à analyser et interpréter les données obtenues dans le cadre de ma problématique de recherche.

III/ Analyses et interprétations des données :

A présent, cette partie constitue la dernière étape de ma recherche. Par cette étape

finale, j'ai pu répondre à la problématique que je me posais par rapport aux éléments qui influencent les élèves dans leurs constructions de représentations sociales des guerres moyenâgeuses. Il est important de préciser que les séances d'histoire avaient déjà commencé avant que j'obtienne la plage horaire et l'autorisation pour observer. Ainsi, pour savoir ce qui a été abordé avant ma venue, j'ai photocopié les leçons.

a) Analyses et interprétations de l'observation de classe :

(cf. annexes 7, 8, 9, 10)

Certaines expressions verbales sont interprétables en terme de représentations sociales directement en classe (cf. supra).

Ainsi, lors de mes observations le jeudi matin, au cours d'une séance, lorsque l'enseignante a demandé comment on savait que les ennemis arrivaient, une élève a répondu qu'il faisait noir et qu'il y avait du brouillard (cf. annexe 7 page 3). J'imagine que sa représentation sociale est influencée par les films car cela correspond à la mise en scène cinématographique des guerriers qui approchent pour attaquer l'ennemi. Ainsi, les films constituent des appuis pour parvenir à se représenter le passé. Cette représentation sociale inspirée des films peut représenter dans ce cas un obstacle si elle trop éloignée de la réalité historique.

Aussi, lorsque l'enseignante a traité des tournois avec les élèves, une élève a demandé si c'était dans une arène et s'ils se battaient contre des animaux. Cela laisse penser que sa représentation sociale des guerres au Moyen Age se mêle à l'époque Antique des Gladiateurs (cf. annexe 7 page 2). Ainsi, dans ce dernier cas, chez une des élèves, des confusions apparaissent entre les périodes historiques. Il s'agit là d'une connaissance scolaire antérieure.

Des confusions entre périodes passé/passé se retrouvent aussi dans les propos des élèves des autres séances. Ce fut le cas pour la confusion entre carolingiens et rois fainéants mais aussi entre un chevalier qui se promène et l'idée qu'il s'agit d'un missi dominici (cf. annexes 8 et 7 page 3).

De même, la pensée binaire illustrée par les propos de Koselleck est apparue lors des observations de séance et en particulier lors de la séance sur la féodalité et la constitution du château fort (cf annexe 7 page 3). En effet, alors que l'enseignante précise que les châteaux étaient souvent construits en hauteur, un élève lui réplique : « au moins, les

méchants avaient plus de mal à monter ». On entend par là le couple d'opposition bons/méchants qui se rapproche de celui évoqué par Koselleck de l'ami et de l'ennemi.

En ce qui concerne la professeure, j'ai remarqué d'après la transcription que lorsqu'un élève a demandé si dans les tournois les combattants se tuaient, elle a répondu que non, que c'était plus un jeu, un entraînement pour combattre (cf. annexe 7 page 2). Ainsi, elle n'a pas tenu à montrer une image des tournois de manière violente. D'ailleurs, l'image de manuel utilisée pour illustrer son propos ne comportait aucune violence et dégageait même une certaine réglementation, un certain ordre et respect entre les deux adversaires (cf annexe 11). Le seul moment où la violence est évoquée par l'enseignante se déroule lors de la lecture du texte du manuel *Histoire Géographie Cycle 3 CMI* (Hatier 1997) qui présente l'arrivée violente des croisés à Jérusalem (cf annexe 12). Ainsi, il semblerait que l'enseignante évite de transmettre aux élèves une image violente de la guerre au Moyen Age. Au niveau du champ sémantique employé dans son discours, c'est d'ailleurs la seule fois où le mot « sang » apparaît.

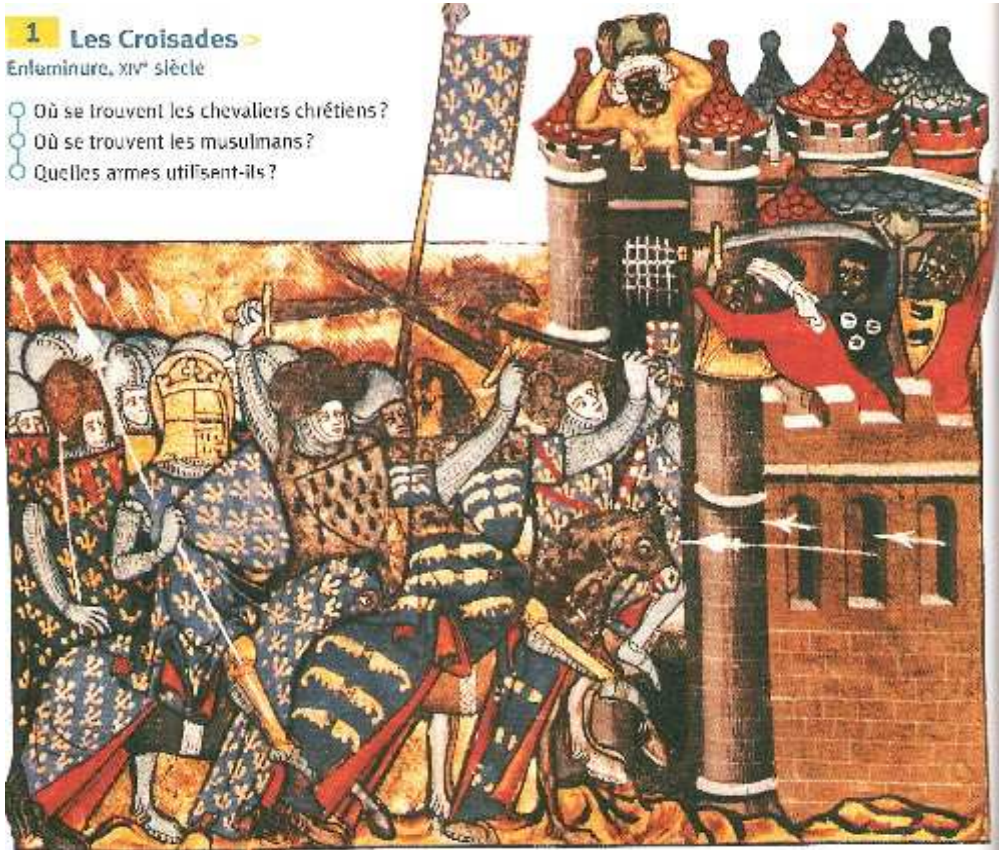
Lors de cette même séance sur les croisades, le point de vue des élèves est largement influencé par les documents que l'enseignante leur fait lire du manuel *Histoire géographie cycle 3 CMI* de chez Hatier 1997 et Hatier 2003 (cf. annexe 12). En effet, les élèves lisent un document puis l'enseignante leur pose une question et la réponse est ce que dit le texte. Donc, on ressent là la responsabilité de l'auteur de manuel (pour sélectionner les témoignages appropriés) mais aussi de l'enseignante qui sélectionne les textes qui devront être lus par les élèves.

De plus, j'ai observé et analysé lors de la retranscription des enregistrements au dictaphone que les documents iconographiques influençaient beaucoup les élèves dans leur représentation de ce qu'était la guerre au Moyen Age. En effet, ce fut le cas pour le document ci joint extrait des manuels Hatier 1997 et Magellan Hatier 2003 lors de la séance sur les croisades :

1 Les Croisades >

Enluminure, XIV^e siècle

- Où se trouvent les chevaliers chrétiens ?
- Où se trouvent les musulmans ?
- Quelles armes utilisent-ils ?



Les questions proposées à côté du document ont été posées par l'enseignante. Le souci avec ce document iconographique est qu'il n'est pas vraisemblable. En effet, les proportions ne sont pas exactes (château très petit par rapport à la taille des personnages et le comportement des musulmans est stéréotypé). Ainsi, en passant dans les rangs, j'ai remarqué que deux élèves chuchotaient et trouvaient que les musulmans ressemblaient à des singes par leur comportements sur le document. Cependant, ils n'ont pas osé en parler à l'enseignante. Ainsi, en restant avec cette incompréhension et ce seul document présenté illustrant les musulmans et les chrétiens lors des croisades, ces deux élèves et peut être d'autres dans la classe vont peut être s'imaginer que les musulmans étaient semblables à cela. Leur représentation sociale des musulmans durant les croisades sera peut être associée à ce document. Cela peut donc constituer un obstacle à la compréhension de l'histoire et provoquer une représentation sociale éloignée de la réalité historique.

Les auteurs de l'article *Les fonctions des images dans le manuel d'histoire*²¹ souligne la prise en compte des images par les élèves : « les images permettent aux élèves d'établir un rapport entre l'histoire et leur propre situation [...] Les images sont d'abord prises au

21 GAUTSCHI P, BINNENKADE A, *Les fonctions des images dans le manuel d'histoire*, art. cit, 2006, p. 224.

sérieux en tant que source d'information sur le passé et élément de liaison possible avec le présent ». De plus, les auteurs de l'ouvrage *Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser*²² insistent sur le fait que les élèves n'ont pas le même degré d'abstraction que les professeurs : « La différence entre lui (l'expert) et l'élève (le novice) c'est qu'il est capable de jouer sur différents niveaux de représentations, de se détacher de sa vision personnelle du monde et de sa perception immédiate pour élaborer une idée générale et abstraite ». (Guyon S, Mousseau M-J, Tutiaux-Guillon N, 1993, p. 146). De même, ce document transmet une idée que les croisés étaient supérieurs aux musulmans et qu'ils exerçaient un pouvoir sur eux. C'est cette idée de supériorité de son pays, de son « camp » qui va être retrouvé dans les questionnaires des élèves (cf infra).

De même, lors de la séance sur les châteaux forts, un élève pense que ces derniers pouvaient mettre un an à se construire (cf. annexe 7 page 2). A ce moment, il effectue un transfert homothétique passé/présent, il compare avec le présent pour mieux se représenter le passé.

Puis, à la fin de cette même séance, lorsque l'enseignante parle des meurtrières et de leurs rôles, un enfant dit que l'on pouvait tirer avec des fusils à travers. Ainsi, il s'agit un anachronisme présent/passé. Cela confirme alors mon hypothèse²³ de départ expliquée à la page 7 (cf supra). Celle-ci serait que des élèves fassent des confusions entre les guerres médiévales et les guerres actuelles de par l'actualité dans le monde et de par la forte information sur le devoir de mémoire des guerres du XXe s. Dans ce cas, l'enfant a parlé spontanément mais il aurait pu rester avec cette anachronisme. Cependant, bien que l'enseignant ait signalé que les fusils arrivaient beaucoup plus tard, d'après les résultats du questionnaire, certains élèves vont rester avec cet anachronisme (cf infra).

22 GUYON S, MOUSSEAU M.J, TUTIAUX-GUILLON N, *Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser*, op. cit, p.146.

23 Hypothèse établie après la lecture de l'avant propos de l'ouvrage sous la direction de DELPORTE C, MARECHAL D, MOINE C et VEYRAT-MASSON I, *La guerre après la guerre : Images et construction des imaginaires de guerre dans l'Europe du XXe s*, Paris, Nouveau monde editions, 2010, p.7-9.

b) Analyses et interprétations des manuels scolaires:

Le manuel *Histoire Géographie Cycle 3 CMI* (Hatier 1997) que l'enseignante distribue aux élèves comporte trente huit pages pour le chapitre sur le Moyen Age dont trois chapitres sur la guerre : La naissance de la France (quatre sous chapitres)/ La société au Moyen Age (deux sous chapitres)/ La France des Capétiens (trois sous chapitres). Sur un total de trente-huit pages concernant le Moyen Age, dix-neuf traitent de la guerre.

Le manuel *Histoire Géographie Cycle 3 CMI* (Hatier collection Magellan 2003) que l'enseignante possède en un exemplaire pour s'aider dans ses préparations de séances comporte cinquante-six pages pour la partie sur le Moyen Age dont trois chapitres sur la guerre : Les débuts du Moyen age (deux sous chapitres)/ La société médiévales (quatre sous chapitres)/ La fin du Moyen Age (quatre sous chapitres). Sur un total de cinquante-six pages concernant le Moyen Age, vingt traitent de la guerre.

Le manuel *Les reporters Histoire Géographie CM1* (Sedrap 2011) que j'ai sélectionné des manuels de l'Iufm car il est opposé aux deux autres sur certains points comporte trente et une pages pour le chapitre sur le Moyen Age dont quatre chapitres sur la guerre : Hugues Capet – Les Capétiens - Naissance du royaume de France / La vie au Moyen Age – Seigneurs et paysans/ Conflits et échanges en Méditerranée/ La guerre de Cent Ans. Il est opposé aux deux autres manuels dès le sommaire car il possède une conception de la période médiévale du X^e au XV^e s. Sur un total de trente et une pages concernant le Moyen Age, douze traitent de la guerre.

Ainsi, à l'aide de ces précédents nombres, j'ai pu effectuer le pourcentage de présence du thème de la guerre médiévales. Par rapport à la période du Moyen Age, le thème de la guerre est présent à 50% dans le manuel employé par les élèves. Ce même thème représente 36 % dans le manuel que l'enseignante possède en un exemplaire. Enfin, dans le manuel sélectionné par moi-même, ce thème représente 39% pour la période médiévale. Je peux en conclure que le manuel employé par les élèves accorde beaucoup d'importance à la guerre au Moyen Age, tandis que les deux autres manuels accordent moins d'importance au thème de la guerre même si le taux reste élevé.

En ce qui concerne le champ sémantique de chaque manuel (cf. annexes 13, 14, 15), je me suis appuyée de la liste établie²⁴ pour regrouper le vocabulaire dans quatre

²⁴ Champ sémantique de la guerre établi à partir de dictionnaires de vulgarisation et de dictionnaires spécifiques à l'histoire.

catégories (cf. annexe 2) :

- Champ sémantique commun aux trois manuels.
- Champ sémantique absent dans les trois manuels.
- Champ sémantique présent dans un seul manuel.
- Vocabulaire présent dans un manuel mais absent dans le champ sémantique établi.

J'ai sélectionné le vocabulaire du champ sémantique de la guerre par rapport au repérage dans les manuels (leçons, légendes de documents, titres...). Ainsi, le vocabulaire répertorié est employé dans le manuel dans le contexte de la guerre au Moyen Age. Par cette analyse, j'ai pu me rendre compte de la présence pour les trois manuels d'un vocabulaire du registre courant (seuls deux mots de vocabulaire sont spécifique à des périodes précises du Moyen Age : féodalité (suzerain – vassal) et croisades.

Avec ce qui a été signalé précédemment, j'ai remarqué que seul le mot « chevalier » et le genre des armes (épée/canon/arbalète) et équipements (heaume/bouclier) évoqués permettent de comprendre de manière décontextualisée qu'il s'agit de la guerre à la période du Moyen Age.

Ainsi, ces manuels n'utilisent en général que le vocabulaire extrait des dictionnaires de vulgarisation. En effet, j'ai pu observer dans la partie « vocabulaire absent dans les trois manuels » la présence du vocabulaire extrait des dictionnaires spécialisés en histoire. Dans ce dernier cas, il s'agit pour la majorité du vocabulaire présenté d'un registre soutenu (vendettas/ fourjurement...), ou de registre courant mais contenant une connotation violente (sauvagerie/ terroriser/ décimer/ ravager/ assassin/ agressivité...). En effet, dans la première partie du mémoire, j'avais évoqué le fait que les guerres médiévales diffèrent au niveau de la cause mais peu au niveau de l'exercice de la guerre en elle-même.

Ainsi, le champ sémantique de la guerre au Moyen Age et celui des autres guerres se ressemblant, il est possible de comprendre le transfert homothétique employé par les élèves pour utiliser le sens commun et leurs difficultés à s'en détacher. C'est encore plus le cas et ce qu'il peut faire obstacle à l'apprentissage lorsque la notion à étudier est investie de valeurs et « enracinées dans la culture individuelle et collective » comme le précise les auteurs de l'ouvrage *Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser*²⁵ dans leur recherche sur la notion de Nation : « Les concepts en histoire sont investis de valeurs; ce

25 GUYON S, MOUSSEAU M.J, TUTIAUX-GUILLON N, *Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser*, op. cit, p.146.

sont des instruments non seulement d'intelligibilité mais aussi d'identification, d'adhésion, de communication partagée. Chacun, selon son opinion peut y associer une connotation positive ou négative. La construction mentale opérée est aussi tributaire des informations, des modèles de pensée, véhiculés par la culture du groupe dans lequel l'individu est impliqué » (Guyon S, Mousseau M.J, Tutiaux-Guillon N, 1993, p. 146). Ainsi, la guerre étant une notion de sens commun, il sera difficile pour les élèves de se l'imaginer autrement que de la manière dont il la perçoit dans la société et dans les groupes sociaux auxquels ils appartiennent.

De plus, j'ai pu constater que ces trois manuels ne désirent pas transmettre aux élèves la violence de la guerre car le vocabulaire de la guerre présent dans ces manuels n'est pas tellement violent sauf « anéantir/ massacrer/ sang » pour l'édition Hatier 2003 et « massacrer/ sang/ meurtre » dans l'édition Hatier 1997) . En effet, j'ai remarqué que dans ces trois manuels, le vocabulaire violent l'est par rapport à des constructions, des bâtiments mais beaucoup moins envers la population. D'ailleurs, le manuel de l'édition Sedrap 2011 ne comporte ni le mot « sang » ni « massacrer ». Ce dernier semble encore moins accés sur la violence du vocabulaire utilisé. Ceci est un choix des auteurs de ces manuels qui s'adressant à des enfants n'ont surement pas tenu à présenter l'ampleur de la violence de la guerre dans leurs expressions.

De même, concernant la théorie de la pensée binaire de Koselleck, contrairement au champ sémantique de la guerre établi par rapport aux divers dictionnaires, les trois manuels présentent le rapport : ami / ennemi et bien/ mal. En effet, les trois manuels contiennent le mot « ennemis » en plus du mot « adversaires » (présent dans le champ sémantique pour ce dernier). En particulier les deux manuels les plus anciens (hatier 1997 et hatier 2003) entretiennent des rapports d'opposition dans leur expression (cf. annexe 2) :

Pour Hatier 2003 :

Anéantir/ détruire/ brigand/ attaque/ assaillant/ ennemis/ massacrer ≠ perdre/ vaincus/ craindre/ se réfugier/ victime.

Pour Hatier 1997 :

invasion/ massacrer/ meurtre/ combat/ attaquant/ ennemis/ violence/ destruction ≠ protection/ se réfugier/ victime/ résister/ défensif.

Cependant, le manuel que j'ai sélectionné (SEDRAP 2011) est différent des deux précédents car non seulement les rapports d'opposition sont beaucoup moins présents mais

aussi, le vocabulaire est moins violent et plus militaire (commander/ expédition militaire/ guerriers/ défaite/ tirer/ canon/ flèches/ arbalètes/ archers/ assiégé/ agrandir).

Ainsi, les élèves de la classe ayant travaillé directement ou indirectement sur les deux manuels (utilisation par l'enseignante pour ses préparations) contenant des rapports d'oppositions peut influencer les élèves dans leurs représentations sociales de la guerre au Moyen Age comme un rapport bien/ mal. Cela s'est vérifié par certains élèves directement en observation de classe, pour d'autres il a fallu passer par le questionnaire pour l'analyser ou non.

J'ai analysé les documents des manuels et en particulier les documents que l'enseignante a utilisés en classe (car ce sont ces derniers qui pourront influencer les élèves dans leurs représentations sociales). Plusieurs textes « résumés » ont été distribués aux élèves ou lus lors des séances. La lecture de ces textes m'a permis d'analyser et interpréter des réponses au questionnaire en terme de connaissances scolaires (cf infra). La lecture de textes était accompagnée d'observations ou de lecture de témoignages du passé...

Concernant le thème de la guerre, des documents en rapport avec les chevaliers ont été observés avec les élèves : un document du manuel (Hatier 1997) sur l'adoubement (cf. annexe 16). En ce qui concerne l'illustration choisie par la professeure dans le manuel *Histoire Géographie CMI Hatier 1997*, le seigneur n'est pas présent sur le document iconographique (en effet, le futur chevalier est le personnage le plus grand en taille). Il est sur une table, accompagné d'hommes qui lui donnent des armes et un équipement et d'autres hommes qui jouent d'un instrument de musique. Ce document intitulé « l'adoubement » n'est pas centré sur l'acte du seigneur envers le futur chevalier mais sur l'équipement qu'il reçoit. Cela peut transmettre chez les élèves la représentation que le seigneur n'est pas très important à la cérémonie de l'adoubement alors qu'en réalité sa présence était symbolique. Cela peut constituer un obstacle à l'apprentissage si d'autres documents ou textes illustrant la cérémonie ne sont pas abordés. Contrairement à l'exemple cité précédemment, dans le manuel *Les reporters histoire géographie CMI Sedrap 2011*, le seigneur (qui est le plus grand en taille et qui occupe un grand espace) est présent, assis et le futur chevalier s'incline devant lui (cf. annexe 17). Quant aux hommes qui viennent apporter l'équipement et faire de la musique, ils sont secondaires (on ne les voit presque pas). Ainsi, dans ce manuel, ce qui veut être transmis avant tout aux élèves demeure l'acte d'adouer.

Ensuite, le tournoi est vu soit comme un entraînement à la guerre soit comme un loisir dans les manuels. L'enseignante a demandé aux élèves de regarder le document iconographique proposé par le manuel des élèves (cf annexe 11). Ce document renvoie à une représentation de tournoi très ordonné et très réglementé (il y a deux personnages donc un contre un, une barrière les sépare...). Pourtant, le document proposé par l'édition Sedrap de 2011 (cf. annexe 18), renvoie à une représentation de tournoi qui se rapproche du combat de guerre (c'est violent, on a l'impression qu'il n'y a pas de règles car c'est confus, il y a plusieurs personnages qui combattent ensemble...). Ainsi, ce dernier document est beaucoup plus violent que le premier. De même, dans le manuel que l'enseignante utilise parfois pour ses préparations (Hatier 2003), alors que la légende indique que les combats sont pacifiques, le document associé se rapproche de celui de l'édition Sedrap (violent, deux chevaliers combattent l'un contre l'autre sans palissade, des lances sont au sol et d'autres chevaliers sont déjà prêts à combattre). Pour ce dernier document, un autre critère apparaît : la présence de femmes (cf annexe 19). Les chevaliers sont amenés à prouver leur courage.

En ce qui concerne le château fort, les trois manuels ont choisis une photographie d'un château en pierre qui insiste sur le côté résistant de la pierre et le côté défensif. Cela influence les élèves vers une représentation d'un espace difficilement pénétrable. Seul le manuel de l'édition Hatier de 1997 insiste par le texte associé au confort (mal chauffé/ sans confort). Cependant, ayant utilisé ce document, l'enseignante a insisté particulièrement sur le côté défensif et externe du château. Cela traduit sa propre représentation sociale qui associe le château à la forteresse et moins à l'habitat. C'est aussi la conception des trois auteurs de manuel.

Concernant les croisades, le document qui a été sélectionné par l'enseignante est celui du manuel de l'édition Hatier de 1997 (cf. annexe 12). Celui-ci traduit un rapport d'opposition « attaquants/attaqués » ainsi qu'un regroupement des groupes d'appartenance (chrétiens d'un côté/ musulmans de l'autre) qui peut se traduire chez les élèves par les bons/les méchants. De même, les chrétiens sont supérieures numériquement et matériellement. Ils occupent le plus l'espace et sont en position d'attaquants (cf. supra : observation de classe). Le texte associé s'oppose à la représentation qu'influence le document iconographique. En effet, la légende insiste sur les nombreuses morts du côté des chrétiens alors que le document laisse transparaître l'inverse. Le manuel de l'édition Hatier

de 2003 a sélectionné le même document pour illustrer les croisades quant au manuel de l'édition Sedrap (2011), il diffuse le même sentiment d'opposition dominant/dominé par l'enluminure représentant le siège de la ville de Tyr (cf. annexe 18).

Cependant, pour le chapitre sur le Moyen Age, ce manuel apporte des cartes associées aux textes ce qui permet d'aider les élèves à situer les lieux de guerre. Ainsi, les élèves peuvent se représenter exactement l'endroit, se rendre compte des kilomètres parcourus et non de se représenter des lieux imaginaires de batailles. J'ai remarqué d'ailleurs en classe que l'enseignante a utilisé la carte murale pour illustrer ses propos sur les croisades. Ainsi, le manque de cartes dans les deux manuels d'histoire de l'édition Hatier peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage et l'émergence de représentations sociales éloignées du savoir historique et géographique.

Ensuite, la croisade est parfois connotée péjorativement dans les trois manuels. Par les témoignages divers sur les croisades, le manuel Hatier 1997 insiste d'un côté sur la nécessité de délivrer les chrétiens qui se font attaqués par les musulmans et de l'autre côté sur la violence des croisés envers les musulmans lors de l'entrée à Jérusalem. L'édition de 2003 a conservé les mêmes documents pour le thème des croisades. Ces deux manuels incitent par leurs questions à admettre que les croisés ont mal agi parce qu'ils ont pillé et massacré la population en entrant à Jérusalem. Le récit de la prise de Jérusalem n'apparaît pas dans le manuel de l'édition Sedrap de 2011. En effet, ce manuel insiste surtout sur la faim des croisés par le témoignage de Guilbert de Nogent intitulé « La croisade des pauvres gens ».

Ainsi, selon le manuel que le professeur utilise, ainsi que la manière dont il va l'utiliser, la représentation sociale qui influencera l'élève sera différente. Je ne vais pas au delà des croisades car mes séances d'observations se sont arrêtées à ce moment dans l'utilisation de manuel en classe et j'ai distribué ensuite le questionnaire. En effet, par ma recherche, je tiens à savoir ce qui influence les élèves dans leur construction de représentations sociales des guerres au Moyen Age.

c) Analyses et interprétations de l'entretien avec l'enseignante :

(cf. annexe 20)

L'entretien avec l'enseignante a permis d'apporter des renseignements supplémentaires pour ma recherche. En effet, les professeurs se servent aussi de leurs représentations sociales pour enseigner sans s'en rendre compte (cf. supra²⁶).

À la question « Est ce que vous aimez parler des guerres au Moyen Age? », l'enseignante répond oui car c'est possible de comparer avec ce qu'il se fait actuellement au niveau des guerres. Ainsi, elle procède par comparaison avec l'époque actuelle (analogie passé/présent²⁷). De plus, j'ai pu observer des expressions verbales que j'ai interprété en terme de représentations sociales. En effet, elle a une conception de la guerre médiévale très sanglante par rapport à l'époque actuelle. En cela, cette conception se rapproche du stéréotype commun à la majorité de la société et largement diffusé dans les films et récits d'épopées sanglantes d'une période médiévale « sombre et obscure caractérisée par les guerres » comme l'indique Antonio Brusa²⁸ dans son article du *Cartable de Clio*. En effet, d'après lui, cette réputation noire et sanglante par les guerres n'est justifiée que pour les XIV^e et XV^e s.

Ensuite, lorsque je demande à l'enseignante si elle utiliserait le document de l'adoubement proposé par l'édition Sedrap (2011) (cf. annexe 17), elle trouve que le document que je lui propose est très pertinent car il montre la supériorité du seigneur. En effet, elle trouve que c'est important de laisser transparaître la hiérarchie sociale ce qui est tout à fait juste et important à souligner aux élèves comme l'indique l'ouvrage *Introduction à l'histoire de l'Occident médiéval*²⁹ « la société féodale a longtemps été décrite comme un monde de violence, dominé par la loi du plus fort. Un regard plus attentif des sources [...] réoriente sa compréhension : loin d'être le triomphe de l'anarchie, elle fut régie par un "ordre seigneurial" (BARTHELEMY D), fondé sur un mode spécifique d'exercice du pouvoir qui donna naissance à de nouveaux groupes sociaux » (VINCENT C, 1995, p. 60). Cette représentation d'un certain ordre et d'une certaine réglementation se retrouve dans l'explication du document du tournoi. L'enseignante veut avant tout montrer qu'il s'agit d'un jeu et non de la guerre. De plus, elle insiste sur l'importante protection des chevaliers. Lorsqu'elle analyse l'enluminure que je lui présente, elle attache de l'importance à ne pas

26 GUYON S, MOUSSEAU M.J, TUTIAUX-GUILLON N, *Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser*, op. cit, p.146.

27 LAUTIER N, *A la rencontre de l'histoire*, op. cit. p. 218- 219.

28 BRUSA A, *Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Age*, art. cit p. 128.

29 VINCENT C, *Introduction à l'histoire de l'Occident médiéval*, op. cit, p.60.

présenter un document choquant, où du sang est présent et où les équipements sont très blessants. D'ailleurs, elle rejette l'idée d'un tournoi où les chevaliers combattent à plusieurs (cette impression d'action violente du tournoi proposée par l'édition Sedrap se rapproche le plus de l'action de guerre). Ces expressions verbales sont interprétables comme une description sans violence et très réglementée. Lorsque que je présente le document (le tournoi) (cf. annexe 18) de l'édition Sedrap (2011), la professeure confirme la justification du choix précédent, ce document n'est pas vraisemblable selon elle car il serait plus qualifié de « dessin animé ». Ce propos semble très intéressant car cela laisse transparaître que l'enseignante attache de l'importance à la vraisemblance et veut avant tout que le document qu'elle présente ne se rapproche pas d'un dessin animé.

En ce qui concerne son choix pour le château, l'enseignante insiste surtout sur le côté défensif et protecteur. De plus, l'importance de la vraisemblance réapparaît car elle explique son choix de présenter une photographie et non une enluminure représentant un château par exemple.

Lorsque je demande quels sont les critères de prise en compte ou de rejet d'un document, l'argument de la vraisemblance des sources réapparaît dans les propos du professeur. Celle-ci précise que lorsqu'elle sélectionne une enluminure pour représenter quelque chose, il faut que cette dernière soit la plus vraisemblable possible de ce qu'était la guerre au Moyen Age. Ainsi, l'enseignante ne veut pas que ses élèves se représentent les guerres au Moyen Age de façon caricaturée ou irréaliste comme les jeux vidéo ou films pourraient le faire. Elle tient à éviter que les élèves ne se créent des représentations sociales éloignées de la réalité historique. C'est pour cela que lorsqu'elle le peut (comme pour le château fort), elle préfère illustrer ses propos par des photographies.

Enfin la dernière étape du questionnaire fut de présenter des documents extraits de la littérature de jeunesse, des jeux vidéo et d'un film (cf. annexe 6). Ainsi, une fois de plus, la professeure indique lorsque je présente l'ouvrage de littérature de jeunesse (dont la description est dessins foisonnants la caricature et bourrés d'humour) que « si on a travaillé en histoire un sujet et que finalement après on étudie ce livre, qu'on ajoute des idées fausses, cela pourrait perturber les enfants dans ce que l'on a appris ». Lorsque je présente les jeux vidéo, la professeure insiste sur le fait que ces jeux incitent à la violence. Elle déclare qu'elle aurait peur en utilisant ce type de document d'inciter les élèves à jouer à ces jeux si elle utilise l'image en classe. Ainsi, la professeure ne désire pas transmettre chez les

élèves une représentation sociale de la guerre très violente et sanglante.

Lorsque je présente l'extrait du film Robin des bois qui représente une invasion par la mer, l'enseignante trouve que ce document peut être intéressant car il change des représentations de la guerre au château. Cependant, elle insiste une fois de plus sur le côté sanglant que doit être le film. Mais aussi, le fait qu'il s'agisse d'une photographie d'un tournage de film permet d'après la professeure de montrer que ce n'est pas la réalité car ce n'est pas possible de photographier à l'époque médiévale tandis que les illustrations de jeux vidéo sont plus trompeuses car elles peuvent se confondre avec les enluminures (les représentations de l'époque) et en ce sens tromper les élèves dans leurs représentations de la guerre au Moyen Age. Ainsi, l'enseignante est consciente des risques de se représenter une image médiévale très éloignée de la réalité par l'influence des médias qui s'intéressent à cette époque.

De plus, elle m'a confié après l'entretien que l'école organisait une conférence contre la violence en rapport avec les jeux vidéo la semaine suivant notre rendez-vous : ce qui peut influencer ses choix en matière de représentation des guerres médiévales.

d) Analyses et interprétations des questionnaires :

(cf. annexe 21 pour l'analyse détaillée et annexes 22, 23, 24 pour les exemples de questionnaires des élèves n°1, n° 9, n°12)

La distribution de questionnaires est l'étape finale qui m'a permis à partir des résultats, de tenter de savoir s'il s'agissait de connaissances scolaires (leçons, vécu en classe, documents de manuels...), extra-scolaires (médias), de jugements personnels, de l'affectif ou de réponses liées à l'expérience personnelle. Les questions vont être analysées et interprétées par étapes successives :

d.1) Analyses et interprétations de l'expression graphique (question 1) :

(cf. annexe 21 tableau d'analyse question 1)

Afin de reconnaître les élèves pour réaliser des comparaisons entre questions, j'ai nommé les élèves : E1 (pour élève n°1), E2, E3....

Dessine un exemple de combat au Moyen Age :

Éléments présents :

- E1** : Château, drapeau, lance, chevaliers en armure, épée, sang, mort (un homme est brûlé vif, le cheval est poignardé).
- E2** : Arme (couteau et pistolet), chevalier. (anachronisme).
- E3** : Château, scène de guerre, armure, arme, insigne, drapeau, défense du château.
- E4** : Scène de combat entre châteaux (drapeau de la France et du Japon), artillerie (canons) et pistolets. (anachronisme).
- E5** : Scène de tournoi (deux chevaliers équipés d'une lance séparés par une palissade).
- E6** : Scène de combat (invasion d'un château), chevaliers, épées et lances, insigne (fleur de lys, sang).
- E7** : Trois éléments (un château avec un drapeau français, un homme en armure avec une lance, un cheval un peu plus loin).
- E8** : Invasion d'un château (trois hommes en armure et un cheval, des épées, l'homme dans le château jette une bombe). (anachronisme).
- E9** : Scène de combat (invasion d'un château), hommes en armure, armes (lances, boucliers, catapulte, sang, mort, deux chevaliers avec un cheval décoré, habitants protégés dans des maisons).
- E10** : Hommes à pied, l'un d'eux possède une épée, ce dernier combat contre un homme possédant une épée à cheval.
- E11** : Invasion d'un château fort (présence de deux camps : les hommes dans le château qui se protègent avec des armes et utilisent les mâchicoulis pour envoyer de l'huile bouillante sur les adversaires qui sont devant le château armés d'épées à cheval).
- E12** : Invasion d'un château fort, égalité numérique (trois contre trois), présence d'armes (épées, pistolet), les organes des combattants sont dessinés, l'un d'eux est touché au ventre par l'épée d'un adversaire, sang. (anachronisme)

Ainsi, d'après cette analyse, sur les douze questionnaires, quatre contiennent du sang et de la violence. L'enseignante n'ayant pas accès ses séances sur la violence de la guerre, les représentations sociales de guerres très sanglantes par les élèves ne sont donc pas influencées par les connaissances scolaires (ce qui laisse à penser qu'il s'agit de l'influence d'un groupe social extérieur). D'ailleurs à la question est ce que dans ton quotidien tu as des éléments en rapport avec le Moyen Age, deux de ces élèves ont un jeu vidéo (sims médiéval et pour l'autre élève il s'agit d'un jeu de guerre qui se déroule à

l'époque actuelle (call of duty) ce qui ajoute la dimension de sens commun qui n'est pas dépassé chez cet élève). Pour les deux autres, l'un possède un livre et l'autre indique qu'il n'a presque rien en rapport avec le Moyen Age.

Quant au château, il est présent neuf fois sur douze ce qui permet de saisir chez les élèves l'association « château/ guerres médiévales ». Il peut s'agir de l'influence des connaissances scolaires car l'enseignante a présenté en classe des documents présentant des châteaux, de plus, son entretien révèle son attachement personnel pour le côté défensif du château représenté en tant que photographie. De même, le château est un incontournable dans les médias, il est d'ailleurs présent dans la majorité des films et jeux vidéo. Un des jeux (les Sims médiéval) cité par un élève expose d'ailleurs sur sa pochette de jeu un château en arrière plan.

Sur les douze questionnaires, quatre présentent des anachronismes par les armes (présence de pistolet, de bombes) ou la situation (guerre contre le Japon et aussi deux élèves ont dessiné le drapeau tricolore français). Ces anachronismes ne sont bien sûr pas liés aux connaissances scolaires présentés par l'enseignante ou les manuels. Cependant, ces élèves partent du sens commun de la guerre (transfert homothétique) pour se représenter le passé donc des éléments du présent sont apparents pour des traits du passé car les élèves rencontrent des difficultés à dépasser le sens commun (comme la recherche de Pierre Kessas³⁰ le démontre dans le groupe de Lauriana).

De plus, alors que les séances se sont arrêtées autour des croisades, deux élèves représentent des éléments spécifiques à l'apparition de l'artillerie (boulet de canon). De même, un élève a dessiné une catapulte alors qu'aucune représentation de catapulte n'a été observée en classe à partir de manuel et ce mot n'a jamais été prononcé. Ces connaissances seraient donc extraites d'éléments extérieures (livre personnel, jeux...).

En revanche, des élèves ont été très marqués par les séances d'histoire dont l'un a représenté de l'huile bouillante jetée des mâchicoulis (schéma à remplir associé aux parties du château fort (cf. annexe 25)) et un autre élève a représenté exactement l'illustration du tournoi que l'enseignante a présenté en classe. Ainsi, pour cet élève, sa représentation du combat est le tournoi alors que l'entretien de l'enseignante le présente comme un loisir.

Enfin, sur la totalité des questionnaires, dix élèves ont dessiné un chevalier. Comme pour le château fort, il s'agit d'un symbole de la guerre au Moyen Age. L'enseignante en a parlé

30 KESSAS, P, *Écriture, raisonnement et construction du concept de « croisade » à l'école élémentaire*, art. cit, 2008.

lors des séances, son propos fut illustré par les documents iconographiques du manuel Hatier 1997 et les connaissances externes à l'école des élèves sur les chevaliers sont très présentes (les jeux, les films et les livres d'aventure les évoquent beaucoup).

Un seul élève a représenté les habitants qui se protègent dans des maisons à la venue d'invasisseurs : il a sûrement été très influencé par les propos de l'enseignante sur la dimension de protection (cf. annexe 23: élève 9).

d.2) Analyses et interprétations de la question 2 (La guerre au Moyen Age c'était.../ ce n'était pas...).

(cf annexe 21 tableau d'analyse question 2.a et b)

Pour répondre à la question « La guerre au Moyen Age c'était... », dix élèves sur douze s'appuient sur des connaissances scolaires. Aussi, six d'entre eux associent la définition de la guerre au Moyen Age par des exemples de périodes spécifiques (exemple : les chrétiens contre les musulmans/ les carolingiens et les capétiens...). Pour les autres, il s'agit surtout de richesses ou d'agrandissement de territoire. Quatre élèves émettent une réponse liée à des connaissances extérieures véhiculées par des stéréotypes (exemple : horrible, sanglant, barbare, violent...). Quatre élèves ont évoqué un jugement de valeur (qui a aussi été transmis hors de l'école) comme la qualification « d'idiot », d'inutile « trop de morts pour rien » ou de point de vue patriotique « il fallait qu'on sauve notre pays ».

Pour répondre à la question « La guerre au Moyen Age ce n'était pas... », cinq élèves ont utilisé des connaissances scolaires (dont quatre ont effectué une comparaison passé/présent³¹). Ainsi, ils ont effectué une analogie passé présent pour se représenter le passé. Cinq élèves ont effectué un jugement de valeur (exemple : « pas gentil », « pas propre », « pas amusant » ou au contraire « pour s'amuser »). Les élèves qui avaient représenté des anachronismes (E2,E4,E8,E12) dans leur dessin ne sont pas ceux qui ont effectué des analogies passé/ présent pour répondre à la question (hormis l'élève 8).

d.3) Analyses et interprétations de la question 3 (Aurais tu aimé faire la guerre au Moyen Age?)

31 LAUTIER N, A la rencontre de l'histoire, op. cit, 1997

(cf. annexe 21 tableau d'analyse question 3)

Cette question implique nécessairement une réponse affective. A cette question, seul un élève répond oui et indique que c'est pour sauver son pays. Quant aux autres élèves, l'argument général de refus est la peur de mourir, le nombre de morts, de blessés, le sang. En ce sens, les élèves laissent transparaître leur représentation de la guerre médiévale très sanglante. Au niveau des morts, je ne sais pas si les élèves conçoivent qu'il y avait plus de morts dans les guerres avant qu'à présent. Cependant si l'on considère qu'ils ont fait attention à la précision la guerre AU MOYEN AGE alors pour la majorité il est question de nombreux morts, blessés, cris et sang.

L'enseignante n'ayant pas abordé avec eux la violence des conflits, je suppose donc qu'il s'agit soit d'une représentation externe à l'école et extraite de stéréotypes d'un Moyen Age « noir et obscur » (BRUSA A, 2004) ou du mot « guerre » qui de sens commun est investi de valeur. En effet, cela confirmerait l'hypothèse que j'ai émise concernant les confusions entre guerres actuelles et guerres médiévales. Je pense qu'il s'agit d'un croisement des deux interprétations.

d.4) Analyses et interprétations de la question 4 (A ton avis au Moyen Age, qui gagne les batailles?)

(cf. annexe 21 tableau d'analyse question 4)

Cette question implique l'apparition de jugements et de valeurs car je consulte l'opinion des élèves. Pour répondre à cette question, la majorité des élèves a évoqué des connaissances scolaires. En revanche, ces connaissances proposées pour répondre sont spécifiques à une période (« Clovis », « les musulmans », « les vikings », « les chrétiens »...). Aussi, trois élèves ont répondu par rapport à leur sentiment d'appartenance (les « français » ou « les chrétiens bien sûr »). Ce sentiment d'appartenance, le fait de penser que « son camp » est le plus fort n'a pas été influencé par l'enseignante. Nonobstant, certaines enluminures présentées aux élèves ont pu refléter chez eux un sentiment d'être le plus fort comme ce fut le cas pour le document iconographique des croisades de l'édition Hatier 1997 (cf. annexe 12). Ainsi, la supériorité chrétienne représentée sur le document a pu influencer les élèves dans cette représentation sociale de supériorité de son pays : les

manuels influenceraient donc les élèves dans leurs représentations. Bien sûr, chez des élèves de CM1, cette interprétation est aussi à nuancer car certains jeunes élèves peuvent être encore très égocentriques et donc ils ont l'impression que leur pays est invincible même si l'histoire est là pour rétablir la vérité.

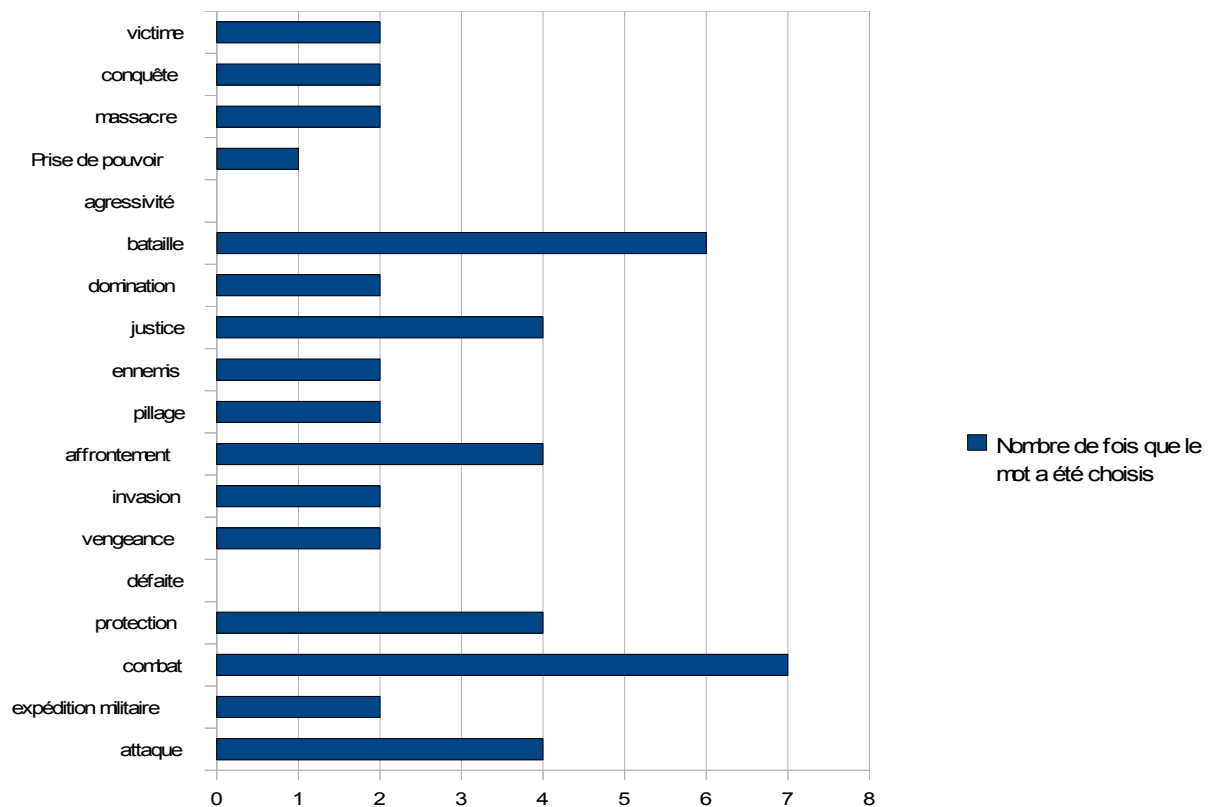
Un seul élève a répondu « les plus forts » c'est à dire une réponse éloignée des connaissances scolaires. Aussi, un élève a répondu d'après un point de vue externe aux connaissances scolaires (« tout le monde sauf l'Amérique »). L'Amérique n'ayant pas encore été découverte à cette période, il s'agit peut être d'une confusion car l'élève est parti du sens commun. Je pense que : soit sa réponse est générale (c'est à dire que tout le monde a pu gagner sauf l'Amérique car elle n'a pas encore été découverte) soit sa réponse est liée à son opinion personnelle (image péjorative de l'Amérique). De même, cette question a obtenu le plus d'absences de réponses (trois absences) ce qui peut dévoiler le fait que les élèves ne se sont jamais posés la question auparavant.

En posant cette question, j'avais émis l'hypothèse que des élèves proposeraient des réponses par couples d'opposition en utilisant la pensée binaire (exemple de réponse : les gentils). Cette hypothèse n'a donc pas été vérifiée pour cette question.

d.5) Analyses et interprétations de la question 5 (Quels sont les mots dont tu as le plus entendu parler à propos des guerres au Moyen Age? Quatre mots

de vocabulaire à sélectionner par ordre d'importance dans dix-huit items proposés.) (cf. annexe 21 tableau d'analyse question 5)

Cette question m'a permis d'analyser l'ordre d'importance du vocabulaire de la guerre médiévale et d'en établir un histogramme à partir du tableau réalisé en annexe 21 question 5:



D'après ce graphique, voici le nombre de fois que chaque item a été sélectionné par les élèves:

- 1)** Combat (avec 7 élèves sur 12)
- 2)** Bataille (avec 6 élèves sur 12)
- 3)** Protection (avec 4 élèves sur 12 et dont 3 choix sur 4 en 1ère position)
- 4)** Attaque (avec 4 élèves sur 12 et dont 2 choix sur 4 en 1ère position)
- 5)** Affrontement (avec 4 élèves sur 12 et dont 1 choix sur 4 en 1ère position)
- 6)** Justice (avec 4 élèves sur 12 et dont 1 choix sur 4 en 2ème position)

Ainsi, la notion de « combat » et de « bataille » pour qualifier les guerres est la plus évidente pour les élèves. Il s'agit de termes génériques proche du mot « guerre ». Ces deux items figurent d'ailleurs dans le champ sémantique établi en particulier dans le dictionnaire de vulgarisation. Ces termes sont aussi présents dans les deux manuels qu'utilise la professeure. Ainsi, les manuels peuvent influencer les représentations sociales des élèves.

Le terme « combat » est aussi présent dans le vocabulaire de l'enseignante lors de l'entretien. L'item « protection » est aussi très apparente : l'enseignante a d'ailleurs beaucoup insisté sur le terme de protection que ce soit pour parler du château, des paysans, de la relation féodo-vassalique... Ainsi, l'enseignante participe aussi à la construction de représentations sociales chez ses élèves (cf. supra Guyon S, Mousseau M-J, Tutiaux-Guillon N, 1993, p. 146).

Le vocabulaire reflétant la violence est inférieur car il arrive en septième position. D'après les expressions graphiques des élèves laissant apparaître de la violence (E1, E6, E9, E12) seul l'élève 9 indique « massacre » en première position. L'élève ayant représenté les mâchicoulis (E11) a indiqué « massacre » en quatrième position. Ainsi, des éléments extérieurs peuvent influencer les élèves dans leurs représentations des guerres médiévales.

d.6) Analyses et interprétations de la question 6 (Est ce que dans ton quotidien tu as des éléments (jeux, films, livres ou autres...) en rapport avec le Moyen Age? Précise de quoi il s'agit).

(cf. annexe 21 tableau d'analyse question 6)

Cette question permet d'avoir des informations sur les pratiques sociales des élèves (cf ABRIC, 1994, p. 82)³². Ainsi, l'élève 11 (celui qui a indiqué « massacre » en item n°4) a déclaré jouer à un jeu vidéo (Arthur King Gold). D'après la description indiquée sur un site internet³³, il s'agit d'un jeu PC en ligne où « côté déco [...] cela confère un certain côté cartoon au massacre de ces petits bonshommes [...] les bruitages sont quant à eux rythmés par le cri Wilhelm poussé par les personnages mourants ».

Ensuite, d'après les quatre questionnaires d'élèves qui ont dessiné une représentation sanglante d'un combat médiéval, deux d'entre eux (E9 et E12) jouent à des jeux vidéo (ordinateur ou console). L'élève 1 qui a représenté un homme en train de brûler vif possède un livre sur la période médiévale (cf. annexes 22, 23, 24 : questionnaire des élèves 1, 9, 12).

D'après le questionnaire, j'ai pu répertorier l'utilisation de quatre livres, trois jeux vidéo, deux jeux de société, un costume de chevalier. Ainsi, ces pratiques sociales permettent de mieux comprendre certaines expressions verbales, graphiques ou écrites que j'ai

³² ABRIC J.C, *Pratiques sociales et représentations*, op. cit, p. 82

³³ www.jeuxvideo.com (site qui propose des avis sur les jeux vidéo).

interprétées en terme de représentations sociales.

d.7) Analyses et interprétations de la question 7 (Entoure l'illustration qui donne selon toi la meilleure idée de ce qu'était la guerre au Moyen Age / Barre l'illustration qui ne correspond pas du tout).

(cf. annexe 21 tableau d'analyse question 7)

La question précédente m'a permis de comparer ce que je propose comme diversité dans les représentations sociales avec ce qu'ils possèdent ou s'inspirent en dehors des connaissances scolaires donc en dehors de l'école.

Sur douze élèves, six ont choisi comme meilleure représentation une image historique et six ont choisi comme meilleure représentation une image non historique (dont cinq qui ont choisi une image invraisemblable faisant référence à la pensée binaire).

Sur douze élèves, cinq ont choisi une image historique comme pire représentation de la guerre au Moyen Age et sept ont choisi une image non historique comme pire représentation (en particulierité les légos et des images extraits de jeux vidéo ont été sélectionnés). Ainsi, la moitié des élèves conçoit comme meilleure représentation de la guerre médiévale l'image du jeu vidéo qui représente la pensée binaire tandis que l'autre moitié considère que la meilleure représentation de la guerre au Moyen Age est une image historique.

On constate aussi une influence supérieure des jeux vidéo plutôt que des films. Je peux donc en conclure qu'une moitié de la classe est influencée par les médias et en particulier les jeux vidéo qui véhiculent chez eux des représentations sociales de la guerre médiévale représentative du bien contre le mal. Bien que ce document représente la pensée binaire (car d'un côté les combattants sont en blanc, avec des drapeaux tandis que de l'autre côté les combattants sont en noir et du feu est présent), cette image binaire n'est pas seulement caractéristique des jeux vidéo, elle est beaucoup utilisée dans les films fantastiques comme le seigneur des anneaux ou le monde de Narnia. En effet, la pensée binaire analysée par Koselleck³⁴ est présente chez ces élèves. Ils ont besoin de rapports d'opposition et comprennent la guerre comme une relation ami/ ennemi ou bien/ mal. Dans ce cas présent, ces représentations invraisemblables constituent un obstacle aux apprentissages.

34 KOSELLECK R, l'expérience de l'histoire, op. cit, 1997.

IV/ Interprétation d'ensemble :

Après l'analyse et l'interprétation des données fragmentées, il faut à présent exposer une interprétation d'ensemble. En effet, il semble important à ce stade de la recherche de

rappeler la problématique : Comment les images et récits de manuels, les connaissances scolaires et l'extérieur (médias: films, jeux, séries TV, littérature, dessins animés, actualité...) participent à construire des représentations sociales des guerres au Moyen-Age chez les élèves?

J'ai pu constater que les connaissances scolaires jouent un rôle dans la construction de représentations sociales chez ces élèves de CM1. En effet, cela se vérifie par la recherche non seulement par l'influence des représentations sociales du professeur mais aussi par l'influence des manuels et des documents que l'enseignante choisit d'employer avec les élèves.

De plus, comme le résultat des questionnaires l'a très clairement précisé, la moitié des élèves sont influencées par les médias (connaissances externes à l'école de par les pratiques sociales). Ce résultat n'est pas anodin, il reflète les stéréotypes établis depuis des siècles concernant un Moyen Age obscur. Ainsi, les médias reprennent ces stéréotypes pour s'en inspirer. Il faut savoir que même si les représentations peuvent changer dans le temps, certaines sont très ancrées et sont donc difficiles à se modifier. Comme Jean Claude Abric le souligne dans son ouvrage³⁵, il s'agit de notre conception du monde, notre manière de penser comme l'indiquent Simone Guyon, Marie José Mousseau et Nicole Tutiaux-Guillon dans leur recherche³⁶. Il est nécessaire de se construire des représentations sociales plus efficaces afin de comprendre l'histoire. De surcroît, certaines représentations empêchent l'apprentissage en classe, elles sont caractérisées « d'obstacles » dans ce cas. Ainsi, comme les analyses précédentes l'ont démontré ainsi que les recherches l'ont souligné, les élèves partent du sens commun pour se représenter le passé. Cependant, comme le déclare Pierre Kessas dans sa recherche³⁷, tous les élèves ne parviennent pas à dépasser le sens commun. J'ai observé ce constat aussi pour ma recherche. En effet, de nombreux élèves réalisent des anachronismes (présence de pistolets...).

L'ouvrage³⁸ de Marc Deleplace et Daniel Niclot insiste aussi sur les écarts entre l'enseignement du professeur et ce que comprennent les élèves « les écarts entre ce que le professeur enseigne – ou croit enseigner – et ce qui est appris, compris et maîtrisé par les différents élèves, en fonction notamment des rapport qu'ils entretiennent avec les savoirs

35 ABRIC J.C, *Pratiques sociales et représentations*, op. cit, 1994.

36 GUYON S, MOUSSEAU M.J, TUTIAUX-GUILLON N, *Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser*, op. cit, 1993.

37 KESSAS P, *Ecriture*, art. cit, 2008.

38 DELEPLACE M, NICLOT D, *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie, enquête au collège et au lycée*, SCEREN, 2005

scolaires ». Aussi, cet ouvrage dont la recherche concerne le collège et le lycée démontre que les élèves ne sont capables qu'à partir de la classe de troisième de se détacher du vécu quotidien. Ainsi, à l'école élémentaire, les élèves rencontrent encore beaucoup de difficultés à ne pas être influencé par leurs pratiques sociales et à s'écarter de plus en plus du sens commun pour comprendre le passé. De plus, comme c'est le cas pour le concept de Nation dans la recherche³⁹ de Simone Guyon, Marie José Mousseau et Nicole Tutiaux-Guillon, le concept de « guerre » est très ancré dans le présent (il est « investi de valeurs ») et donc il difficile d'en « dégager un noyau dur » comme l'indique les travaux de Jean Claude Abric tellement ce concept « témoigne des enjeux d'identité, de cohésion sociale, d'inscription dans le temps, dont est chargé le mot » (Guyon S, Mousseau M.J, Tutiaux-Guillon N, 1993, p. 276). Ainsi, face à un terme comme « guerre » très connoté et investi de valeur dans la société actuelle, il est difficile pour l'enseignement d'éviter que ce concept soit mêlé à des connaissances externes à l'école. Pour ma recherche, le poids des jeux vidéo et des films est conséquent.

Un moyen proposé par l'ouvrage cité précédemment pour « identifier les résistances à l'appropriation d'un savoir valide » et « contraindre au remaniement des des représentations-obstacles » consiste en la mise en place de conflit cognitif (Guyon S, Mousseau M.J, Tutiaux-Guillon N, 1993, p. 277).

Pour conclure, à travers cette recherche, j'ai pu répondre aux questions que je me posais et me rendre compte de l'influence chez les élèves des divers niveaux de représentations sociales. En effet, les manuels scolaires sélectionnés et l'enseignante ont joué un rôle significatif dans la construction de représentations sociales par les élèves. Ces représentations sociales sont des outils dans la construction du savoir historique. En

39 GUYON S, MOUSSEAU M.J, TUTIAUX-GUILLON N, *Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser*, op. cit, 1993.

revanche, certaines représentations peuvent faire obstacle à l'apprentissage et sa continuité. Les pratiques sociales externes à l'école participent aussi à la construction de représentations sociales. Elles peuvent servir d'appui ou au contraire constituer des obstacles car même si les représentations sociales peuvent changer dans le temps elles peuvent paraître difficilement modifiables. Ma recherche a souligné l'importance de l'influence des médias (et en particulier des jeux vidéo) dans la construction de représentations sociales par les élèves de mon échantillon. Ainsi, des stéréotypes de violence extrême ou de Moyen Age « obscur » sont largement diffusés sur ces supports qui influencent ensuite les élèves dans leur conception des guerres médiévales.

Mon hypothèse de départ survenue suite à la lecture de l'avant propos de l'ouvrage⁴⁰ *La guerre après la guerre: Images et construction des imaginaires de guerre dans l'Europe du XX^e siècle* concernant la confusion entre guerres actuelles et guerres médiévales s'est vérifiée. Je me suis aperçue que les élèves de mon échantillon s'appuyaient beaucoup sur le sens commun en effectuant un transfert homothétique et parvenaient difficilement à dépasser l'analogie passé/présent. En effet, des lectures d'ouvrages m'ont permis de m'informer sur les avancées de la recherche et de saisir la difficulté pour des élèves jusque la classe de troisième à s'éloigner du vécu personnel. En revanche, l'hypothèse que j'avais émise concernant l'apparition d'éléments fantastiques inspirés des médias ne s'est pas vérifiée.

Cette recherche m'a permis de comprendre l'importance de l'écart qu'il peut exister entre ce que le professeur enseigne et ce que l'élève comprend ou se représente. De plus, elle m'a permis d'accorder de l'importance à un travail préalable sur les représentations d'un concept ou de situations de conflit cognitif en classe pour soumettre les élèves au remaniement des représentations sociales. Elle m'a permis aussi de saisir encore plus l'importance du choix des documents à présenter aux élèves dans la préparation des séances d'enseignement. Dans le cadre de ma formation de « futur enseignant », cette recherche est très favorable afin de comprendre les modes d'appropriation du passé par les élèves et l'importance de s'interroger sur leurs représentations sociales. En effet, à des fins professionnelles, mes lectures sur les représentations sociales et ma recherche me seront très utiles dans l'enseignement de l'histoire mais aussi dans toutes les disciplines.

40 Sous la direction de DELPORTE C, MARECHAL D, MOINE C et VEYRAT-MASSON I, *La guerre après la guerre: Images et construction des imaginaires de guerre dans l'Europe du XX^e siècle*, op. cit

Bibliographie :

Les publications en histoire:

CONTAMINE Philippe, 1980, *La guerre au Moyen Age*, Paris, Presses universitaires de France.

VINCENT Catherine, 1995, Paris, *Introduction à l'histoire de l'Occident médiéval*, Livre de poche.

Les publications en épistémologie:

Sous la direction de DELPORTE Christian, MARECHAL Denis, MOINE Caroline et VEYRAT-MASSON Isabelle, 2010, *La guerre après la guerre: Images et construction des imaginaires de guerre dans l'Europe du XX^e siècle*, Paris, nouveau monde éditions.

AMALVI Christian, 1996, *Le goût du Moyen Age*, France, Plon.

Les publications en didactique de l'histoire:

Articles de la revue « Le Cartable de Clio »:

BRUSA Antonio, 2004, *Un recueil de stéréotypes autour du Moyen Age*, Le cartable de Clio n°4.

GAUTSCHI Pierre, BINNENKADE Alexandra, 2006, *Les fonctions des images dans le manuel d'histoire- Viele Wege- eine Welt*, Le Cartable de Clio n°6.

KESSAS Pierre, 2008, *Écriture, raisonnement et construction du concept de « croisade » à l'école élémentaire*, Le Cartable de Clio n°8.

Ouvrages:

Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage, INRP, Acte du sixième colloque, mars 1991, édités par AUDIGIER François et BAILLAT Gilles. Dans cet ouvrage, de nombreux thèmes relatifs aux situations d'enseignement-apprentissage sont abordés d'après les colloques du mercredi 13 mars au vendredi 15 mars.

DELEPLACE Marc, NICLOT Daniel, 2005 *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie, enquête au collège et au lycée*, SCEREN.

GUYON Simone, MOUSSEAU Marie. José, TUTIAUX-GUILLON Nicole, 1993, *Des nations à la Nation Apprendre et conceptualiser*, Tours, INRP.

HEIMBERG Charles, 2002, *L'histoire à l'école: mode de pensée et regard sur le monde*, Paris, ESF.

LAUTIER Nicole, 1997, *A la rencontre de l'histoire*, Presses Universitaires du Septentrion.

Les publications en psychologie:

ABRIC Jean Claude, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.

KOSELLECK Reinhart, 1997, *L'expérience de l'histoire*, Paris, Le Seuil.

Les publications en sémiologie:

GARNIER François, 1988, *L'âne à la lyre: sottisier d'iconographie médiévale*, Paris, Le léopard d'or.

Les manuels scolaires :

Histoire Géographie Cycle 3 CMI , 1997, éditions Hatier.

Histoire Géographie Cycle 3 CMI , 2003, éditions Hatier collection Magellan.

Les reporters Histoire Géographie CMI, 2011, éditions Sedrap.

Site internet :

www.jeuxvidéo.com

Institutions Officielles :

Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008

Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012

Socle Commun de Connaissances et de Compétences

ANNEXES

Le petit Larousse illustré 2004 : Guerre =

ANNEXE ①

lutte / armé / conflit / force / adversaires / soumission / anéantie / nation / soldat / enrôler / résistance / puissance / hostilité / tension / détruire / belliqueux / combattre / guerroyer / bataille / agressivité / violence / militer.

Dictionnaire de la France médiévale, M. Balard : Guerre =

croisades / pillages / vendettas / conquête / sauvage / esclavage / meurtre / vaincus / vainqueur / armes / défensif / but / infidèle / paix / remède / triompher / justice / venger / torts / défendre / territoire / autorité / violence / trêve / chevalier / loyal / code moral / chevalerie / sang / feu / bellicistes

Dictionnaire de l'histoire de France, J.F. Sirinelli et D. Couty.

Pour "guerres privées": guerre / pouvoir / territoire / relation féodo-vasalique / domination / terroriser / chevauchées / razzias / conflits / dommages / camp / alliés / parenté / solidarité / autorité / violence / rivalités / vengeance / vendetta / défi / trêves / pacification / fourjurement / assassin / autorégulation.

Dictionnaire Le petit Moure, dictionnaire de l'histoire, Larousse.

Conflit / opprimer / trêve / lutte / conquête / hommage / possessions / domaines / puissance / troupes / envahir / s'affronter / se soulever contre / vassalité / destruction / flotte / armée / archers / cavaliers / infanterie / alliés / s'emparer de / victoire / vainqueurs / hostilités / bandes armées / dévastatrice / chevauchée / ravager / infliger / imposer son contrôle / émeute / massacre / posséder / l'armée / artillerie / suzerain / belligérant / troubles / révolte / agitation / bataille / rivalité / assiégé / reconquérir / battre / perdre / decimer / champs de bataille / menace /

Annexe 2 Voici le champ sémantique commun aux trois manuels :

Soldat / puissance / combattre / bataille / croisades / pillages / armes / paix / justice / autorité / chevalier / guerre / pouvoir / relation féodo-vassalique (féodalité) / hommage / domaines / envahir / vassalité / armée / posséder / suzerain.

Vocabulaire absent dans les trois manuels :

Force / adversaires / soumission / enrôler / hostilité / belliqueux / guerroyer / agressivité / militer / vendettas / sauvagerie / remède / triompher / venger / torts / loyal / code moral / domination / terroriser / razzias / dommages / parenté / défi / fourjurement / assassin / autorégulation / possessions / se soulever contre / infanterie / bandes / dévastatrice / ravager / infliger / émeute / troubles / agitation / décimer.

Vocabulaire présent dans un seul manuel :

Hatier 2003 : Vocabulaire présent :

Anéantir / résistance / détruire / esclavage / vaincus / feu / camp / solidarité / rivalité / pacification / s'affronter / contrôle / artillerie / perdre / menace.

Vocabulaire présent dans le manuel mais absent dans le champ sémantique établi :

Affrontements / Barbares / craindre / guerrier / chef / épée / expansion / attaque / se réfugier / assaut / ennemis / assaillant / militaire / victime / brigand / prise / chute / armement / guerre civile / alliance / rallier.

Hatier 1997 : Vocabulaire présent :

Défensif / violence / trêve / chevalerie / destruction / cavaliers / reconquérir

Vocabulaire présent dans le manuel mais absent dans le champ sémantique établi :

Invasion / protection / se réfugier / épée / heaume / combat / bouclier / meurtre / ennemis / attaquant / résister / victime / querelle / se déchirer.

Sedrap 2011 : Vocabulaire présent :

Tension / mort / infidèle / archers / victoire / assiégé / battre

Vocabulaire présent dans le manuel mais absent dans le champ sémantique établi :

Attaquer / agrandir / commander / ennemis / se réfugier / expédition militaire / combat / guerriers / faire prisonnier / canon / tirer / arbalètes / flèches /saccager / défaite.

Vocabulaire extrait des traces écrites de l'enseignante :

Le petit Larousse illustré 200+ : Guerre =

ANNEXE (3)

lutte / armé / conflit / face / adversaires / soumission / anéantir / nation / soldat / enrôler / résistance / puissance / hostilité / tension / détruire / belliqueux / combattre / querreux / bataille / agressivité / violence / militer

Dictionnaire de la France médiévale M. Balard : Guerre =

ovrades / pillages / vendettas / conquête / sauvagerie / esclavage / mat / vaincus / vainqueur / armes / défensif / but / infidèle / paix / remède / triompher / justice / venger / torts / défendre / territoire / autorité / violence / trêve / chevalier / loyal / code moral / chevalerie / sang / feu / bellicistes

Dictionnaire de l'histoire de France, J.F. Sixinelli et D. Couty.

Pour "guerres privées": guerre / pouvoir / territoire / relation féodo-vasalique / domination / tenancier / chevauchées / razzias / conflits / dommages / camp / alliés / parenté / solidarité / autorité / violence / rivalités / vengeance / vendetta / défi / trêves / pacification / fourjurement / assassin / autorégulation.

Dictionnaire Le petit Houre, dictionnaire de l'histoire, Larousse.

Conflit / opprimer / trêve / luttas / conquête / hommage / possessions / domaines / puissance / troupes / envahir / s'affronter / se soulever contre / vassalité / destruction / flotte / armée / archers / cavaliers / infanterie / alliés / s'emparer de / victoire / vainqueurs / hostilités / bandes armées / dévastatrice / chevauchée / razzager / infliger / imposer son contrôle / émeute / massacre / posséder / l'armée / artillerie / suzerain / belligérant / troubles / révolte / agitation / bataille / rivalité / assiégé / reconquérir / battre / perdre / decimes / champs de bataille / menace /

Vocabulaire absent d'un champ sémantique établi.
gagner / combat / exploit / agrandir / expansion / diriger / protéger / se réfugier / attaque /

Vocabulaire présent dans les traces écrites de l'enseignante :

Armée / conquérir / puissance/ perdre/ gagner/ combat/ autorité/ exploit/ dominer/
agrandir/ expansion/ dirigeant/ protéger/ invasion/ pillage/ se réfugier/ pouvoir/ chevaliers/
combattre/ défendre/ domaine/ vassaux-suzerains/ féodalité/ attaque/ guerre/conquérir/
opposer/ morts/

Vocabulaire présent dans le champ sémantique établi :

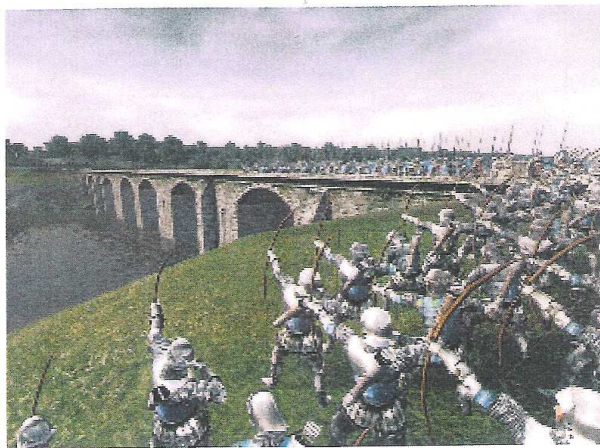
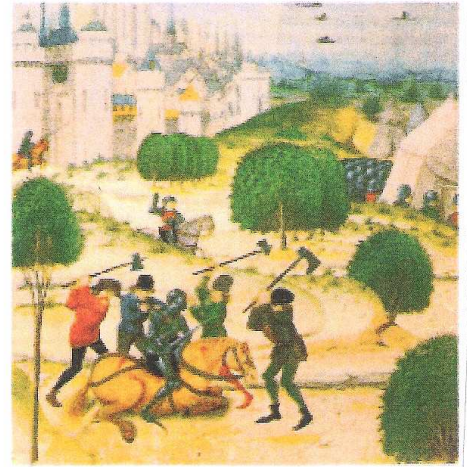
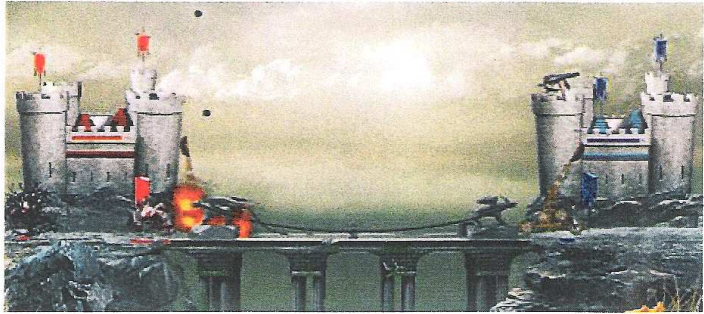
armée/ puissance/ combattre/ pillage/ conquérir/ mort/ défendre/ autorité/ chevalier/
vassaux-suzerains/ féodalité/ guerre/ pouvoir/ opposer/ invasion/ domaine/ perdre/
dominer.

Vocabulaire absent du champ sémantique établi mais présent dans les traces écrites de l'enseignante :

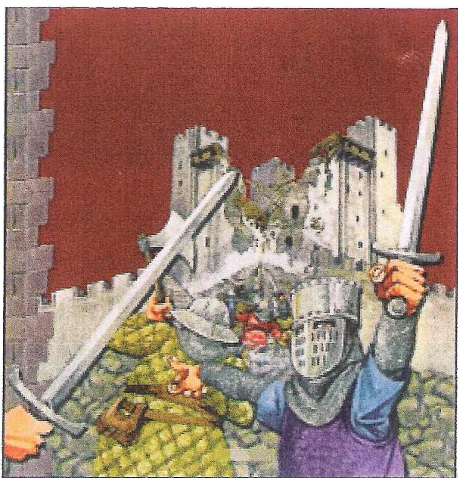
gagner/ combat/ exploit/ agrandir/ expansion/ dirigeant/ protéger/ se réfugier/ attaque.

→ Entoure l'illustration qui donne, selon toi, la meilleure idée de ce qu'était la guerre au Moyen Âge.
→ Barre l'illustration qui ne correspond pas du tout.

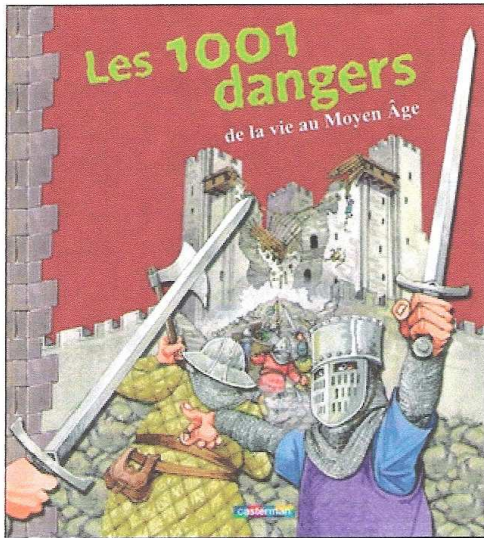
ANNEXE 4



Suite annexe 4



ANNEXE ⑤



Catégories Documentaires , Livres , Livres pour la jeunesse

Auteurs:Fiona Mac Donald & Jacqueline Morley

Illustrateurs:David Antram & Mark Bergin

Editeur : Casterman

Date : 2011

Amoureux de textes historiques compacts avec prise de distance et icônes traditionnelles référencées discrètes...
s'abstenir !

D'entrée de jeu, le lecteur est invité à choisir de s'impliquer ou non dans un des évènements majeurs à hauts risques qui ont marqué le Moyen Âge..Participer à la première croisade, vivre dans un château fort, bâtir une cathédrale, devenir chevalier, autant d'actions prestigieuses qui prêtent à rêver, mais dont les dangers s'étalent au grand jour !

Un bref exposé informatif met en scène un fait important illustré avec vigueur autour duquel se satellisent des additifs en BD légendées.

Avec un langage impertinent proche des « brèves de comptoir », à prendre au premier ou second degré, avec des dessins foisonnant de caricatures et bourrés d'humour, dans un climat interactif ludique, on séduit, piège et dispense une foule d'informations. Le tout complété par un copieux glossaire et un index détaillé...

Impossible d'adopter la neutralité ici. On aime ou on déteste. Après un soupçon démagogique, j'ai été scotchée par cette approche british de notre Moyen Âge commun.

ANNEXE 6

Lionheart : Kings Crusade



Mount & Blade Warband



Film: Robin des bois, 2010



ANNEXE 7

E = enfant
P = professeur

Cours du 29 novembre: **relecture leçon la société féodale**

P: les rois carolingiens vont perdre leur pouvoir euh ils sont incapable de gérer le royaume de leur grand père Charlemagne et qui va décider de reprendre le dessus?

E: les suzerains

P: avant d'appeler ça des suzerains?

E: les seigneurs

P: les seigneurs! (dans le sens de oui) et comment vont -ils faire pour attirer les paysans et les chevaliers a venir vers eux?

E: euh en donnant des terres

P: qu'on appelle comment également?

E des fiefs

P des fiefs, d'accord. Donc les seigneurs qui donnaient des fiefs comment s'appelaient donc les seigneurs?

E les suzerains

P et ceux qui recevaient des terres on les appelait?

E les vassaux

P les vassaux bien et cette nouvelle organisation où il n'y a plus de rois mais dans différents comtés il va y avoir différents seigneurs qui gèrent ces donations de terre, comment va s'appeler cette nouvelle société?

E la féodalité

P ba oui la féodalité puisqu'on donne des fiefs. d'autre parts, euh... comment s'organise la relation entre les seigneurs et les chevaliers

E euh ceux qui ba les

P ceux qui recevaient les fiefs comment ça se passé? Comme ça? de mains en mains?

E ils disaient qu'ils leur promettaient la protection

P qui c'est qui disait qui promettait protection?

E Le suzerain

le suzerain

P le seigneur le suzerain promettait protection à toute la population mais en échange quand il donnait des fiefs eux devaient soit travailler pour lui ou aller pour les chevaliers combattre

P et ça ça se faisait comme ça?

E Euh....

P lors de quelle occasion?

E a la cérémonie de l'hommage

P oui lors de la cérémonie de l'hommage.

P je vais vous demander de prendre ce livre texte p 47 « une vie consacrée au combat » + (questions du manuel à répondre sur le cahier d'essai).

P tout est dans le texte p47 on en a déjà parlé à l'oral, on l'a déjà vu il y 15j

E oui même vs avez poser la question: ou vivait le seigneur?

P alors, où vivaient les seigneurs durant l'époque de la féodalité?

E dans les châteaux forts

P dans les châteaux fort et comment ont-ils réussi a faire construire ces immenses bâtiments?

E grâce aux taxes versées par les paysans

P oui aux taxes, aux impôts que les paysans versés ils avaient de l'argent et ils pouvaient donc construire ces immenses bâtiments parce qu'il fallait payer tout ce qui était charpentier, maçons...il y avait déjà des métiers qui se développaient à cette époque là, ça devait être impressionnant

SUITE ANNEXE 7 P.2

- E ça pouvait mettre un an à construire
P ça mettait plusieurs années à construire un château fort
P ils avaient de l'argent que les paysans leur donnaient, en retour, que faisaient les seigneurs? Quels étaient les rôles?
E les seigneurs ils les protégeaient
P ils protégeaient qui *aussi*?
E euh...les suzerains
P non, les seigneurs ce sont les suzerains
E les vassaux
P oui (mais encore)
E c'est plutôt les chevaliers qui devaient protéger
P mais alors qui d'autres? Qui donne de l'argent au seigneur?
E les paysans
P pour le moment vous ne me répondez pas, qui les seigneurs protégeaient ils?
E les seigneurs ils protégeaient les paysans
P ba oui les paysans puisqu'ils leur donnaient de l'argent et des récoltes, les paysans vivaient dans les châteaux forts ou tout autour.
P le loisir des seigneurs c'était quoi?
E euh
P qu'est ce qu'ils adoraient faire les seigneurs et les chevaliers?
E les tournois
P organiser des tournois, de quoi?
E des combats
P oui des combats, donc ils s'entraînaient à combattre mais c'était également un jeu pour eux donc quand les chevaliers et les seigneurs étaient entraînés les paysans se sentaient en sécurité.
E Mais quand ils faisaient des tournois, ils ne tuaient pas?
P Non, c'était plus un jeu, un entraînement pour combattre justement
E Est ce qu'ils faisaient comme avec la lance là?
E Comme pendant Jules César ils faisaient des combats avec des animaux
P non là c'était entre hommes avec des armes, les armes commençaient à se développer.
E Je croyais que c'était encore avec les tigres.
P Regarder juste au dessus de votre doc, c'était toutes les armes qu'ils portaient, d'accord?
P Ils avaient l'épée, le heaume (c'est à dire le casque) et il y avait le bouclier et puis des chaussures un petit peu ...
E C'est quoi derrière la chaussure?
E C'est pour faire avancer plus vite le cheval, en fait ils leur font un peu mal avec et les chevaux ils vont courir plus vite.
P Oui... parce que les combats se produisaient..... Oui d'ailleurs, prenez p 49 document 4.
Voilà comment se déroulait le tournoi.
E C'est séparé aussi.
E Ba oui c'est pour le pousser.
P Le but c'est de faire quoi finalement?
E Faire tomber
P De faire tomber l'adversaire par terre, ce n'est pas de le tuer mais de le faire tomber.
E Si les paysans ils habitent autour du château fort ça sert à rien.
P Ba si, il n'y avait pas assez de place dans le château fort mais on va voir après la formation du château fort.
E Autour il y avait encore plein de barrières.
P Oui il y avait des protections, mais après, les paysans, s'ils savaient qu'il y avait danger, on les laissait dehors?
E Non ils rentraient dans le château
P Ils rentraient dans la cour du château fort, comment pouvaient ils être prévenus? Comment les

SUITE ANNEXE 7 P.3

chevaliers et les gens qui vivaient dans les chateaux pouvaient voir que du danger arrivait?

E Il y avait plein de brouillard.

P Non

E Du haut de la tour du donjon ba on voyait presque tout.

P Il y avait une tour exprès avec un chevalier qui surveillait les alentours.

Et d'ailleurs, regardez le document 1 p 46, regardez bien comment est disposé le château par rapport aux habitations.

E C'est pas si loin.

P Où se trouve le château?

E Juste à côté des maisons des paysans.

P Oui juste à côté mais où se situe t-il? Regardez bien quand on parle de relief en géographie.

E Sur une colline.

P Sur une colline. Le château fort était toujours en hauteur pour justement surplomber et voir ce qu'il se passait au loin.

E Oui et puis au moins les méchants avaient plus de mal à monter.

P Tout le monde prend son cahier d'histoire.

E Et pourquoi il y a des chevaux qui se baladent?

P Qui se promène?

E Ah oui c'est un missi dominici!

P Ou la la, tu mélanges tout, on est pas à l'époque de Charlemagne.

Bien on va continuer ce que l'on avait commencé. Vous aviez collé le document.

Alors à la suite, en dessous du document avec les définitions de ce qu'est un suzerain, un vassal, un fief et l'hommage.

(Copie de la trace écrite).

P Je vais vous donner un document sur les châteaux forts.

Prévoyez votre crayon de bois, vous allez me dire de quoi ça parle.

(lecture du document)

De quoi parle le document que je vous ai donné? Quel est le thème?

E Les châteaux forts.

P Les châteaux forts, bien, et je dirai même l'histoire des châteaux.

J'aimerais donc que vous vous aidiez du texte « aide toi du texte, reconnais et écrit les noms des différentes parties du château fort ». Donc c'est tout ce qu'il y a en gras: fossé, remparts, tours, donjon, chemin de rondes et meurtrières.

P On peut corriger?

Que représente le 1?

E Le Donjon.

P Oui le donjon.

A quoi servait le donjon?

E L'habitation pour le seigneur.

P Pas spécifiquement, regardez dans votre livre p 49.

E Il servait en cas de refuge pour se défendre des attaques.

P C'était vraiment le dernier des refuges.

P Bien, le numéro 2, que représente t-il? Ce n'est pas toujours très clair mais bon...

E Le pont levis

P Le pont levis, ce pont était particulier, qu'est ce qu'il avait de particulier?

Quel était le rôle du pont levis?

E (réponse que je ne comprends pas au dictaphone) S'il y a une attaque...

P C'était une particularité aussi du château fort, c'est un pont en bois qui se ferme, comme ça en cas d'attaque...

SUITE ANNEXE 7 P.4

E Et qu'est ce qui sépare le château des terres puisqu'il y a un pont levis?

E Il y a des fossés.

P Oui et ça correspond au chiffre numéro 3. Pourquoi y avait il des fossés autour des châteaux forts?

E Au moins, s'il y avait des attaques, s'il n'y avait pas d'eau il pouvait passer dans le fossé mais là ils ne pouvaient pas passer dedans sinon ils allaient se noyer.

P Pourquoi ils allaient se noyer?

E Parce qu'ils ne savaient pas nager.

P La nage ça s'apprenait à toutes époque. Mais pourquoi le plus gros des risques des attaquants était de se noyer?

E Parce qu'ils ont une armure!

P Oui, ils avaient des armures tellement lourdes qu'ils s'enfonçaient.

Ensuite le 4, que représente t-il?

Oui?

E Les remparts.

P Les remparts. Et donc, dans le livre p 48 vous avez les remparts.

L e 5 ça représente?

E Le chemin de rondes

P Voilà, c'est là où les chevaliers surveillaient, faisaient le tour de tout le château pour voir ce qu'il s'y passait

Et le 6?

E Euh... les meurtrières.

P Les meurtrières, qu'est ce que c'était? A quoi servaient-elles?

E Quand il y avait des attaques, ils arrivaient à capturer ...

P Non, à quoi servait la meurtrière?

E En fait, il y en a qui se cachaient derrière, c'est comme une fenêtre et ils tirent avec leur arc sur les attaquants.

P Voilà...

E Ou avec des fusils.

P Non à cette époque là c'était des arcs et des épées, il n'y avait pas encore les fusils à cette époque là. Avec la meurtrière, eux étaient protégés, on ne pouvait pas leur tirer dessus.

E Il y avait aussi des arbalètes.

P Et également des arbalètes

Bien, ce document vous le collez à la fin de la leçon.

ANI

ANNEXE 8

E = enfant
P = professeur

(Avant: leçon sur la société du Moyen Age, les vêtements.)

P Est ce que vous vous souvenez de la dernière dynastie sur laquelle nous avons travaillé avant de parler de la société du Moyen Age?

E Les carolingiens

P Qui était le maître de cette dynastie?

E Charlemagne

P Rien, qu'est ce qu'il a fait de notre royaume Charlemagne?

ANNEXE 9

Transcription de la séance sur les croisades :

P Pourquoi les chevaliers combattaient?

E Pour gagner des terres.

P Oui mais aussi ?

E Pour protéger les plus faibles.

P Oui mais d'autre part au niveau du clergé, ils intervenaient dans un autre domaine vis à vis des chevaliers. Le texte la trêve de dieu dont vous avez lu un extrait à quoi sert-il ?

E Par rapport aux combats dans la semaine.

P Voilà, du mercredi soir au dimanche ils n'avaient pas le droit de combattre, les membres du clergé voulaient qu'il y ait des périodes de paix.

(Distribution de documents sur papier).

Donc je vais vous demander de lire le doc 1 les affrontements et le petit texte au dessus.

LECTURE

Qui a écrit ce texte ?

E Le pape Urbain II

P Oui et à qui s'adresse t-il?

E Aux chevaliers

P Mais aussi de quelle religion?

E Aux chrétiens.

P Oui et qu'est ce qu'ils leur demandent?

E D'aller combattre et en échange ils seront pardonnés de leurs péchés.

P J'aimerais savoir aussi ce qu'ils demandent de faire?

E D'aller aider et combattre.

P Où exactement?

E Jérusalem

P Qu'est ce que le pape Urbain II demande exactement ?

E De délivrer Jérusalem et le tombeau du Christ

P Oui c'est là bas où se trouve le tombeau de Jésus.

Jésus c'est une référence religieuse chez les chrétiens.

Qu'est ce qu'il se passe à ce moment à Jérusalem?

E Jérusalem est bloqué par les musulmans.

P Et donc qu'est ce que c'est une croisade?

E Partir dans un autre pays

P C'est un voyage militaire pour aller délivrer le tombeau de Jésus et en même temps pour délivrer les chrétiens emprisonnés par les musulmans.

Et à partir de cela quelle est la promesse du pape pour les chevaliers?

E Ceux qui allaient combattre étaient pardonnés de leurs péchés.

P Ils seraient pardonnés de leur péché.

A l'époque il y avait beaucoup de chrétiens donc c'était un argument pour pousser les gens à partir en guerre et défendre sa religion.

Bien, je vais maintenant vous demander de regarder le document 2 (la prise de Jérusalem).

LECTURE

Alors, est ce que la motivation des croisés (chevaliers chrétiens qui partaient en Croisades) étaient seulement de sauver le tombeau de Jésus ?

E Non, ils ont tué des musulmans.

P Quoi d'autre?

E Ils ont pillé des maisons.

P Piller ça veut dire quoi?

E Ça veut dire voler.

P Qu'est ce que ça veut dire « chrétien » ?

E C'est ceux qui croient en un Dieu.

P Et les chrétiens qu'est ce qu'ils doivent avoir comme esprit ? Comme art de vivre ?

E Ils doivent tout faire pour aider les autres.

SUITE ANNEXE 9 P.2

P Ils ne doivent faire aucun péché. Là c'est un péché d'avoir pillé les musulmans ?

E Oui

P Malgré tout, ces Croisades vont servir à autre chose. Regardez le document « huit croisades successives ».

LECTURE

Qu'est ce que vous voyez sur le document ?

E Des chevaliers.

P De quelle religion ?

ANNEXE 10

(Suite de la séance sur le style roman et le style gothique).

Puis début de la leçon sur la restauration du pouvoir royal

P Sortez votre livre d'histoire.

Quelle dynastie a régné entre 480 et 751 ? De la page 32 à 36

E Les carolingiens

P Non

E Les Arabes

P Non une dynastie qui a régné en France. Alors ?

E Clovis

E Les mérovingiens

P De la page 36 à 37 quelle dynastie est évoquée ?

E Les carolingiens

P Avec le règne des carolingiens qu'a t-il fini par se passer ? Charlemagne a créé un grand empire puis ses petits fils ont succédé par la suite et que s'est il passé suite à cela ?

E Ils ont perdu du pouvoir.

P A cause de quoi ?

E Parce qu'ils ne savaient pas trop comment diriger.

P Et qui les a remplacé ? Qui a remplacé les rois ?

E Les suzerains

P A ce moment on ne parlait plus du pouvoir royal mais on parlait de la ...?

E La féodalité

P Les suzerains donnaient quoi ?

E Des terres

P Oui ça s'appelait des fiefs. A qui ?

E Aux vassaux

P Et donc en 987 on va sortir de cette féodalité, qu'est ce qu'il va se passer ? regardez p 58

E Hugues Capet va arriver et va créer la dynastie des capétiens.

P On va compléter à présent ensemble cette petite frise.

(La frise est complétée d'après ce qui vient d'être dit)

Maintenant vous allez regarder le document 1 p 58

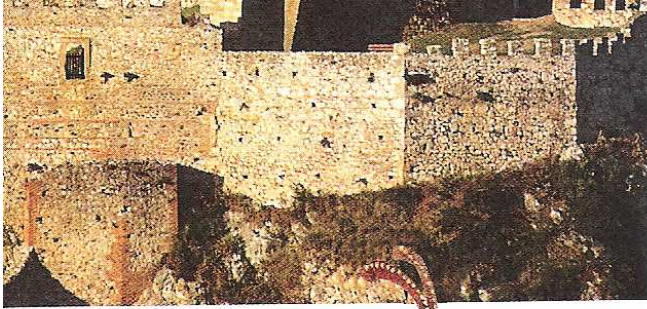
De quel type de document s'agit-il ?

(Description du document et des éléments qui le composent).

Hugues Capet va régné de 987 à 996.

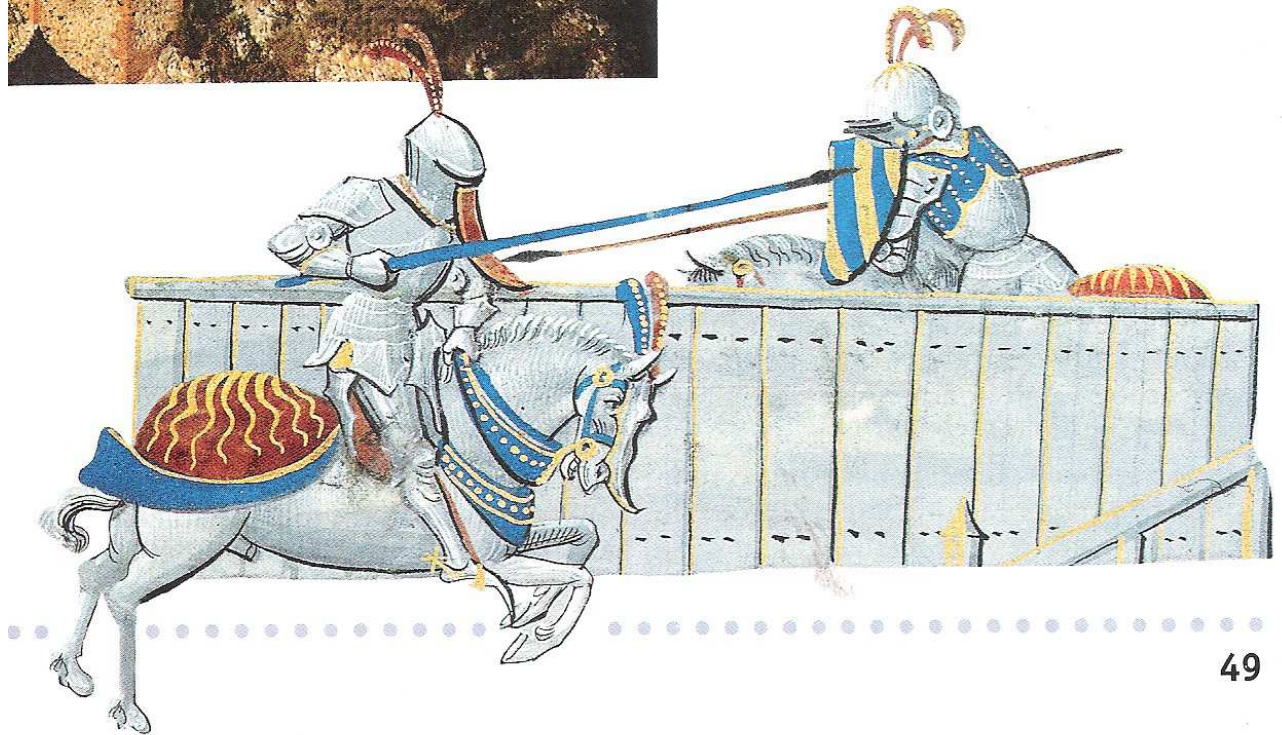
(Puis trace écrite sur le début de la leçon).

ANNEXE 11 (Manuel édition Hatier 1997)



4 Le tournoi

Dans la cour du château ou sur les terres alentour, les chevaliers s'entraînaient au combat en organisant des tournois.



ANNEXE 12

ANNEXE 12

1

En 1095, le pape Urbain II lança un appel aux chrétiens pour qu'ils aillent délivrer Jérusalem (la ville où se trouve le tombeau du Christ), occupée par les musulmans : ainsi débutèrent les croisades.

L'appel à la croisade

Il est urgent d'apporter à vos frères d'Orient l'aide si souvent promise. Les Turcs et les Arabes les ont attaqués. Si vous les laissez à présent sans résister, ils vont étendre leur vague sur beaucoup de serviteurs de Dieu. Si ceux qui iront là-bas perdent leur vie pendant le voyage ou dans la bataille, leurs péchés seront pardonnés.

Appel de Urbain II, XI^e siècle.

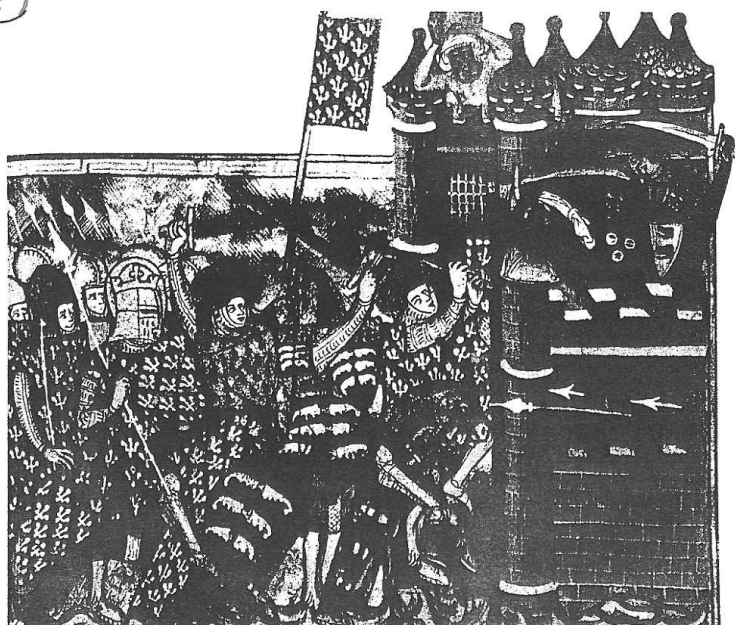
2

La prise de Jérusalem (1099)

Entrés dans la ville, les pèlerins poursuivirent et massacrèrent les musulmans, qui livrèrent un furieux combat durant toute la journée, au point que le temple ruisselait de leur sang. Les croisés coururent ensuite par toute la ville, raflant l'or, l'argent et pillant les maisons qui regorgeaient de richesses. Puis, tout heureux et pleurant de joie, ils allèrent adorer le tombeau de notre Sauveur Jésus.

D'après Foucher de Chartres, XI^e-XII^e siècle

3



Huit croisades successives

Du XI^e au XIII^e siècle, huit croisades opposèrent les chrétiens d'Europe aux musulmans. De nombreux chrétiens moururent en Terre sainte, du fait des combats, mais aussi du manque de nourriture et des épidémies. Ainsi, en 1250, le roi Louis IX mourut, probablement de la peste.



4 Les nouvelles règles de la chevalerie

Les croisades ont renforcé les liens entre les chevaliers et l'Église. À leur retour en Europe, certains chevaliers se firent moines. Les autres se remirent au service de leur seigneur mais combattirent désormais avec un idéal de justice.

● Que font ces soldats avant d'entrer dans l'abbaye ?

ANNEXE 13

Le petit Larousse illustré 2004. Guerre = ANNEXE (13) HATIER 97

lutte / armé / conflit / force / adversaires / soumission / anéantie / nation / soldat / enrôler / résistance / puissance / hostilité / tension / détruire / belliqueux combattre / querroyer / bataille / agressivité / violence / militer

Dictionnaire de la France médiévale. M. Balard. Guerre =

croisades / pillages / vendettas / conquête / sauvagerie / esclavage / meurtre / vaincus / vainqueur / armes / défensif / but / infidèle / paix / remède / triompher / justice / venger / torts / défendre / territoire / autorité / violence / trêve / chevalier / loyal / code moral / chevalerie / sang / feu / bellicistes

Dictionnaire de l'histoire de France, J.F. Sirinelli et D. Couty.

Pour "guerres privées": querre / pouvoir / territoire / relation féodo-vasalique / domination / terroriser / chevauchées / razzias / conflits / dommages / camp / alliés / parenté / solidarité / autorité / violence / rivalités / vengeance / vendetta / défi / trêves / pacification / fourjurement / assassin / autorégulation.

Dictionnaire le petit Houx, dictionnaire de l'histoire, Larousse.

Conflit / opprimer / trêve / lutte / conquête / hommage / possessions / domaines / puissance / troupes / envahir / s'affronter / se soulever contre / vassalité / destruction / flotte / armée / archers / cavaliers / infanterie / alliés / s'emparer de / victoire / vainqueurs / hostilités / bandes armées / dévastatrice / chevauchée / ravager / infliger / imposer son contrôle / émeute / massacres / posséder / l'armée / artillerie / suzerain / belligérant / troubles / révolte / agitation / batailles / rivalité / assiégé / reconquérir / battre / perdre / decimer / champs de bataille / menace /

Chap 4

③ p 46/47 : invasion / protection / se réfugier / épée / heaume / combat / les coups / bouclier / écu / tournoi

④ p 48/49 : meurtres / ennemis / attaquant / attaque

Chap 5: ① ② résister /

③ victime / quêtes mentionnées

④ querelle

⑤ se déchirer /

ANNEXE 14

Le petit Larousse illustré 2004 : Guerre = ANNEXE 14 HATIER 2003

Lutte / armée / conflit / face-à-face / adversaires / soumission / anéantir / nation / soldat / enrôler / résistance / puissance / hostilité / tension / détruire / belliqueux / combattre / guerroyer / bataille / agressivité / violence / militer

Dictionnaire de la France médiévale. M. Balard : Guerre =

raids / pillages / vendettas / conquête / sauvage / esclavage / meurtre / vaincus / vainqueur / armes / défensif / but / infidèle / paix / remède / triompher / justice / venger / torts / défendre / territoire / autorité / violence / trêve / chevalier / loyal / code moral / chevalerie / sang / feu / bellicistes

Dictionnaire de l'histoire de France, J.F. Sixinelli et D. Couty.

Pour "guerres privées": guerre / pouvoir / territoire / relation féodo-vassalique / domination / terroriser / chevauchées / razzias / conflits / dommages / camp / alliés / parenté / solidarité / autorité / violence / rivalités / vengeance / vendetta / défi / trêves / pacification / fourjurement / assassin / autorégulation.

Dictionnaire Le petit Moure, dictionnaire de l'histoire, Larousse.

Conflit / opprimer / trêve / lutte / conquête / hommage / possessions / domaines / puissance / troupes / envahir / s'affronter / se soulever contre / vassalité / destruction / flotte / armée / archers / cavaliers / infanterie / alliés / s'emparer de / victoire / vainqueurs / hostilités / bandes armées / dévastatrice / chevauchée / ravager / infliger / imposer son contrôle / émeute / massacre / posséder / l'armée / artillerie / suzerain / belligérant / troubles / révolte / agitation / bataille / rivalité / assiégé / reconquérir / battre / perdre / decimer / champs de bataille / menace /

p 7: affrontements / p 8 ①: occuper / Barbares / / craindre /
③ p 13: guerres / combat / ④ p 14: chef / épée / ⑥ p 18: rendre / expansion /
⑩ p 18: attaque / se réfugier / protéger /
⑪ p 18: assaut / ennemis / refuge / p 19 tenir / assaillant /
⑫ p 30: militaire / ⑮ p 18: victime / brigand /
⑲ p 45: prise / chute /
⑳ p 54: armement / bœuf de canon / avancées / guerre civile / se déchirer /
libérer / p 55: alliance / rallier / repousser / renforcer /

ANNEXE 15

Le petit Larousse illustré 2004 : Guerre = ANNEXE 15 SE DRAP

Lutte / armé / conflit / face- / adversaires / soumission / anéantir / mation /
soldat / enrôler / résistance / puissance / hostilité / tension / détruire / bellique en
combattre / guerroyer / bataille / agressivité / violence / militer

Dictionnaire de la France médiévale. H. Balard : Guerre =

raids / pillages / vendettas / conquête / sauvagerie / esclavage / mat /
vaincus / vainqueur / armes / défensif / but / infidèle / paix / remède /
triumpher / justice / venger / torts / défendre / territoire / autorité /
violence / trêve / chevalier / loyal / code moral / chevalerie / sang / feu /
bellicistes

Dictionnaire de l'histoire de France, J.F. Sixinelli et D. Couty.

Pour "guerres privées": guerre / pouvoir / territoire / relation féodo-
vasalique / domination / terroriser / chevauchées / razzias / conflits /
dommages / camp / alliés / parenté / solidarité / autorité / violence /
rivalités / vengeance / vendetta / défi / trêves / pacification /
fourjurement / assassin / autorégulation

Dictionnaire Le petit Moure, dictionnaire de l'histoire, Larousse.

Conflit / opposer / trêve / luttés / conquête / hommage / possessions / domaines /
puissance / troupes / envahir / s'affronter / se soulever contre / vassalité /
destruction / flotte / armée / archers / cavaliers / infanterie / alliés
s'emparer de / victoire / vainqueurs / hostilités / bandes armées /
dévastatrice chevauchée / ravager / infliger / imposer son contrôle /
émeute / massacrer / posséder / l'armée / artillerie / suzerain /
belligérant / troubles / révolte / agitation / bataille / rivalité /
assiège / reconquérir / battre / perdre / décimer / champs de
bataille / menace /

① p 6-7: attaquer / agrandir /

② p 12-13: commander / ennemis / se réfugier /

④ p 26-27: expédition militaire / combat / Krak / guinness / faire prisonnier

⑤ p 32-33: / canon / tirer / arbalètes / flèches / saccager / défaite /

guerre civile /

p 37: être écrasé / chasser



● Les troubadours sont des poètes qui vont de château en château pour chanter et réciter leurs œuvres.

● Lors de l'adoubement, le chevalier reçoit une épée.

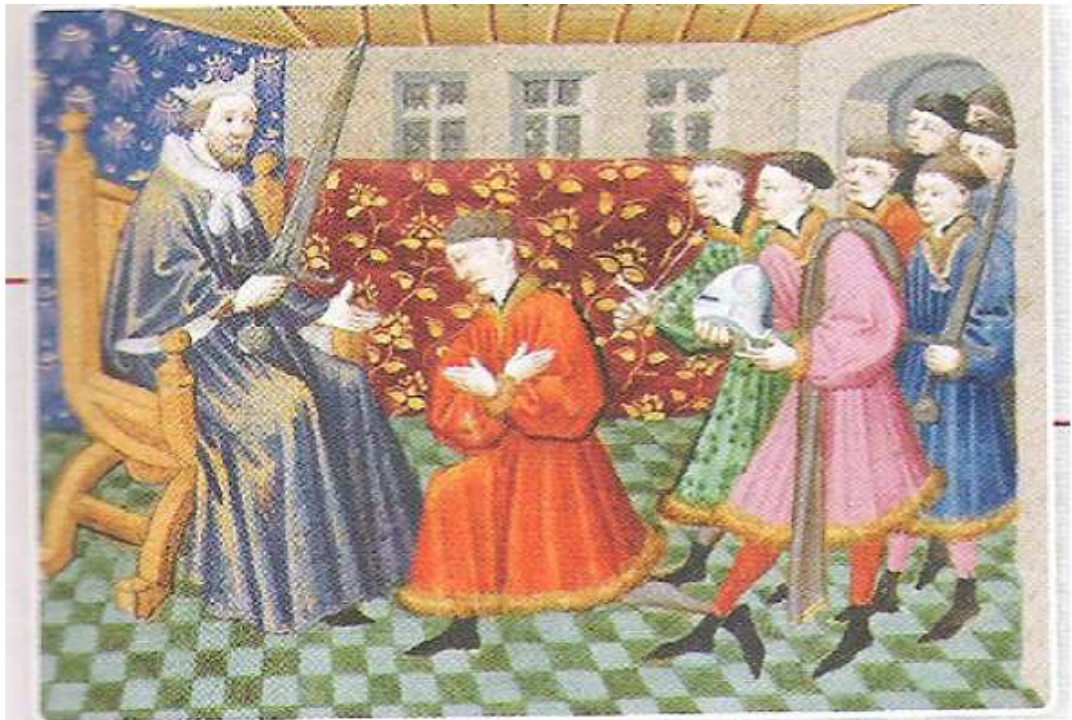
● Le heaume protège la tête du chevalier pendant les combats. Une cotte de maille protège son corps.

● Le bouclier ou écu arrête les coups.



2 L'adoubement (miniature du XIV^e siècle)

- Quel équipement ce chevalier reçoit-il lors de son adoubement ?





Siège de la ville de Tyr (Liban) par les croisés et les Vénitiens, en 1124 • Loysel Liedet • xv^e siècle • Enluminure

4 Un tournoi Enluminure, xiv^e siècle

En dehors des périodes de combats, les chevaliers s'affrontaient pacifiquement dans des combats, les tournois, qui leur servaient à s'entraîner et à prouver leur courage.



- Décris cette scène.
- Quelle arme servait pour le tournoi mais pas lors des combats ?
- À ton avis, pourquoi n'était-elle pas utilisée pour la guerre ?

Trouvez-vous que la guerre est un sujet intéressant?

Oui, pour faire prendre conscience aux enfants que la guerre c'est ce qui a touché beaucoup de monde en plusieurs siècles ... pas seulement pour faire joli mais pour garder sa liberté, garder notre territoire, et puis en même temps à l'heure actuelle quand on arrive au cycle 3 on apprend que la guerre existe encore dans certains pays du monde, que beaucoup d'enfants souffrent, et c'est toujours pour les mêmes histoires: d'argent, de religions, donc il faut en parler.

Est ce que vous aimez parler des guerres au Moyen Age?

Oui parce que comparé à ce qu'il se fait à cette époque, je dirai que c'était très sanglant mais ... enfin au Moyen Age, on détruisait beaucoup moins de choses étant donné que les armes étaient moins puissantes, c'était moins nocif aussi parce que maintenant on a des armes nucléaires donc oui je trouve ça intéressant.

Quels mots de vocabulaire sont importants pour les élèves par rapport au thème des guerres au Moyen Age?

Faire la différence entre les chevaliers, les seigneurs, les armures, quand je dis armures je veux dire uniformes qui évoluent avec le temps, euh, et des armes également et les différents termes en fonction d'eux, quelle est la question déjà?

Dans votre classe, quels sont les mots de vocabulaire intéressants ? Pour lesquels mettre l'accent ?

Chevalier, quand c'était l'époque de la féodalité, il y a eu des guerres donc bien faire la différence entre suzerain et après les rois parce que ce n'est pas du tout le même régime, les chevaliers, donc les différents termes utilisés dans les armures: les épées, euh par rapport à la défense, les châteaux parce que les châteaux du Moyen Age étaient importants pour défendre le peuple, il se cachait à l'intérieur.

Le vocabulaire autour du château fort, c'est parfois utile d'aller en voir un comme Olhain. Le vocabulaire, principalement les seigneurs, les chevaliers, les ennemis, les adversaires.

Au niveau des verbes par exemple: guerroyer, après, bonne question, j'ai plus des actions: par exemple les conditions, pour agrandir le territoire, défendre contre les autres pays (invasions anglaises, invasion des vikings), les invasions, les trahisons, parce que même entre eux, dans les mêmes familles, dans les mêmes dynasties il y a eu des trahisons, des histoires de jalousie. L'artillerie à cette époque, des chevaux qui faisaient parties aussi de la monture du chevalier parce qu'à l'époque il n'y avait pas de tanks. Pour le moment je ne sais plus....

Je vais vous montrer des images de manuels que vous utilisez en classe.

Il y avait celle là (l'adoubement p.47)

-Oui

- Alors pourquoi l'avez vous sélectionné?

- parce que déjà il y a des couleurs, donc pour faire la différence entre, pour faire prendre conscience aux enfants que selon la société à laquelle on appartient on a des tenues différentes et donc là ce document là il y a vraiment beaucoup de couleurs qui montrent les

différents objets que l'on utilisait (épée, armure). On voit que celui qui devient chevalier reçoit son armure donc pour se protéger.

Ces documents me plaisent bien parce qu'il y a des couleurs, c'est important à cette époque là tout ce qui est apparence (ça permettait de distinguer les différentes catégories de personnages).

Donc c'est pour ça que je l'ai utilisé ce document.

Les photocopies c'est bien mais malheureusement on perd l'authenticité.

Je vais vous montrer une autre image (l'adoubement sedrap p 13).

Est ce que vous l'utiliserez? Pourquoi?

Oui par rapport à l'autre document je dirai que dans ce livre là on voit bien que l'adoubement c'est quand même le seigneur qui fait ça, il est sur son trône, celui qui reçoit ce serment il est à genoux donc il y a des couleurs aussi qui prédominent. Au niveau du seigneur il y a quand même de la dorure, la couronne, tout des symboles qu'il faut mettre en évidence pour des enfants comme quoi le roi ou le seigneur c'est lui le plus important et il est assis, supérieur et même le chevalier qui va combattre est en dessous, il s'agenouille, il y a des vassaux, pour montrer que face au roi on s'incline. Aussi, les tenues sont différentes donc on appartient pas au même monde.

Je vais reprendre l'autre livre, je vais vous montrer une autre image (le tournoi p 49)

Vous aviez utilisé cette image pour le tournoi.

Oui ça m'a bien plu justement pour montrer que ça fait partie des loisirs des rois, des chevaliers mais aussi des seigneurs et montrer comment ça se passe parce que c'était pour moi un tournoi qui était considéré comme un loisir,, que les chevaliers sont quand même très bien protégés, avec des armures en métal., il y a présence de couleurs également, pour bien faire comprendre que finalement c'était un jeu pas la guerre, voir qui était le plus fort finalement, voilà pourquoi j'ai utilisé ce document là.

Et au niveau du château?

Par rapport à sa position, sa hauteur, il prédomine, donc justement, lieu qui au Moyen Age quand les châteaux étaient sur des monts c'était très intéressant car ça permettait aux gens de voir les ennemis arriver, ça leur permettait de préparer les paysans à rentrer dans la cour et puis on y voit pas mal de choses, les remparts, les créneaux, le donjon, les meurtrières, et puis c'est une photographie donc c'est un document réel, c'est pas un dessin, pour faire comprendre aux enfants à l'heure actuelle ça fait partie de notre patrimoine et que d'ailleurs il en existe encore pas mal, euh et par la suite quand on avance dans le programme, bien faire la distinction entre les châteaux forts qui servaient de lieu de protection avec les châteaux de la Renaissance qui sont beaucoup plus jolis et qui ne servaient pas à faire la guerre mais à réunir des gens et parfois même ça servaient à duper des gens mais bon on les recevait pour dire d'être bien avec eux et c'était plus des lieux de loisirs, de détente et de réunions pour après convoquer des amis qui allaient ensuite chasser dans les bois. J'aime bien ce document car c'est un document réel, une photographie et non des images ou des enluminures un peu représentés parce que finalement ce n'est pas les vraies enluminures, les vraies peintures.

Est ce que vous utiliserez cette image? Pourquoi? (le tournoi, Sedrap p 13)

Euh peut être un peu moins parce que les chevaux sont déguisés je dirai. Alors est ce que

c'est vraiment réel? Est ce que les chevaux avaient vraiment tous ces ornements sur eux? Je ne sais pas, je ne suis pas assez qualifiée là dedans. Je préférerais l'autre document qui me semblait plus réel, là je trouve que ça fait plus dessin animé même si c'est marqué que c'est une enluminure,, c'est un peu faussé parce que même le ciel.... enfin c'est un peu plus artificiel. Surtout en cm1/cm2 il faut montrer des documents où il y a moins de déguisement.

Et au niveau de l'action?

Au niveau de l'action par contre ça représente mais souvent dans les tournois, enfin je n'y étais pas. Au niveau des actions je dirai que pour des enfants ce n'est pas choquant, il n'y a pas de sang.... On montre vraiment qu'ils utilisaient les armures pas trop blessantes et puis tous ces gens autour c'est juste le but de savoir qui est le plus fort, qui va tenir sur son cheval, là on voit différentes actions par rapport à l'autre (l'autre image de tournoi) parce que là ils sont séparés, là il y en a plusieurs.

Alors d'après vous qu'est ce qui est le mieux?

Moi pour moi je pense qu'à l'époque, maintenant je n'y étais pas, que ça devait être deux par deux à la fois et que la foule devait être autour pour observer qui gagnait et qui perdait sachant que le but n'étant pas de se tuer, je pense que c'était plus des épreuves de force. Là ça fait plus fouillis et puis c'est l'histoire des chevaux et de leur déguisement qui ne me plaît pas.

Maintenant je ne suis pas historienne.

D'après vous, quels sont les critères de prise en compte ou de rejet d'un document?

Leurs sources, c'est vrai quand on voit que ce sont des enluminures s'est censé être des sources du passé, il y a des enluminures qui sont très intéressantes parce qu'elles mettent beaucoup de choses en relief. par exemple les couleurs pour les membres de la société du Moyen Age après moi j'aime bien aussi les photographies parce que ça permet de montrer aux enfants que c'est du patrimoine et donc ça existe toujours. Au niveau des guerres du Moyen Age, des photographies on ne peut pas en avoir mais au niveau des enluminures il faut essayer de trouver celles qui semblent les plus réels comme celle ci (p. 58) je l'aime bien parce qu'on y voit les symboles du roi, de l'évêque ensuite de tous les gens qui pouvaient entourer le roi. Après si on part un peu plus loin ici (p. 59) je trouve que ça fait un peu fouillis bon après tout ça devait se passer comme ça quand même de tout façon la guerre ce n'est pas chacun son tour.

Donc critères d'importance: la source (elle doit être la plus véridique possible), les couleurs et les symboles.

Ce que je me reproche de plus en plus c'est la photocopie parce que ça gâche beaucoup de choses.

Pourquoi tu utilises les photocopies?

J'utilise les photocopies par défaut de ne pas avoir les documents, parce que je mélange différents documents. Ce qu'il faudrait c'est faire des montages et des photocopies couleurs mais on en a pas les moyens. Différents livres me conviennent donc j'aime bien tirer mes sources dans différents livres. Déjà je n'aime pas trop travailler avec un livre tout seul parce que beaucoup de réponses sont données déjà d'avance si on veut poser des questions

aux enfants ou alors d'avance il faut cacher plein de petites choses euh il faudrait que dans un livre d'histoire il y ait une partie qui concerne uniquement les enfants avec des documents soit photographiques soit historiques que ce soit des illustrations ou de vraies enluminures, de vraies représentations d'enluminures avec quelques questions et qu'il y ait une partie un peu plus enseignant mais qu'on est pas toutes les réponses, aussi, les documents ne devraient pas être attitrés je trouve (parce que la réponse est donnée dans le titre). Cependant, les photocopies gâchent l'authenticité et les couleurs c'est important.

Y a-t-il d'autres supports que les deux manuels que vous avez utilisé ou que vous utilisez pour faire vos leçons?

Non enfin hormis une fois c'était tiré de l'édition sedrap (fichier bleu avec feuilles photocopiables), c'est parfois des petits textes sur certains personnages. C'est vrai que de faire rechercher parfois qui était la personne est intéressant, dans le dictionnaire on a pas tous les traits de caractères. Je l'ai utilisé une fois pour Philippe Auguste et Saint Louis parce que je n'avais rien dans les livres qui parlaient de ces rois là. Donc comme il y avait pas mal de choses que ces rois ont fait, j'ai voulu le lire mais je ne l'ai pas donné aux enfants, je voulais que là ils fassent aller leur attention et qu'ils prennent des notes sur des faits importants en les ayant guidé avec des questions.

Je vais vous montrer des images, ça c'est un livre de littérature de jeunesse, je vous laisse regarder. Est ce que vous l'utiliserez en classe? Pourquoi?

Je vois « dessins foisonnants la caricature bourré d'humour ». Apparemment il y a un mélange de de vrai et de faux donc euh lorsqu'on étudie la guerre au Moyen Age, si ça relate la vérité sans exagérations mais là apparemment c'est bourré d'humour bon après est ce que c'est pour essayer de montrer aux enfants que l'on peut en rire mais bon est ce qu'on peut rire de la guerre! Après il faudrait voir le livre pour donner un jugement mais si finalement on a travaillé en histoire le sujet et que finalement après on étudie ce livre, qu'on ajoute des idées fausses, ça pourrait perturber les enfants dans ce qu'on leur a appris donc je ne l'utiliserai pas.

Je vais vous montrer trois images, les deux premières sont des extraits de jeux vidéo et la troisième c'est un extrait du film Robin des Bois de 2010.

Est ce que vous l'utiliserez en classe? Pourquoi?

Euh ... pourquoi pas parce j'ai l'impression qu'on y voit bien les chevaliers avec leurs armures authentiques dans les trois cas, les chevaux ne sont pas déguisés. Là on voit bien les différents symboles selon la patrie qu'on appartient.

On va analyser les images une par une, que pensez-vous de la première?

La première je ne sais pas si je l'utiliserai parce que c'est un jeu et ça incite à la violence même si ce n'est que du virtuel, je ne pense pas que je le présenterai aux élèves. Je ne voudrai pas inciter les enfants à jouer à ce jeu si j'utilise l'image en classe.

La deuxième est intéressante euh... parce qu'on voit bien comment sont habillés les chevaliers.

Contrairement aux images précédentes, là ça représente bien des combats et non des tournois. Là on est bien dans des images où on est en période guerre où on est tous réuni pour aller combattre l'ennemi. Donc oui en tant qu'image je pourrai l'utiliser mais je ne parlerai pas des jeux.

En ce qui concerne le film?

Euh... C'est un autre point de vue parce là c'est une invasion par la mer, on est pas au château fort. Cela peut montrer que l'invasion on l'a peut être vue arriver du château et qu'on va de suite combattre les envahisseurs par la mer. Pourquoi pas. On parle souvent de la guerre au Moyen Age au château fort mais finalement ça peut montrer qu'ils étaient capable de prévoir l'invasion bien avant et d'aller sur les terres pour essayer de se défendre, pour que la population qui est en arrière soit protégée.

Là on peut montrer que c'est un film même si c'est un film qui n'est peut être pas adressé aux enfants de moins de 12 ans, il doit y avoir des scènes sanglantes.

En même temps, ça permet de montrer qu'à l'heure actuelle, on ne peut pas oublier ce qu'il s'est passé à l'époque.

Je vous remercie du temps que vous m'avez accordé, de votre contribution et de votre investissement. Cet entretien sera très utile dans la recherche que je suis en train de mener.

ANNEXE 21

Question 1) Dessin : Dessin un exemple de combat au Moyen Age :

Éléments présents :

E1 : Château, drapeau, scène de tournoi (lance), chevaliers en armure, épée, sang, mort.

E2 : Arme (couteau et pistolet), chevalier. (anachronisme).

E3 : Château, scène de guerre, armure, arme, insigne, drapeau, défense du château.

E4 : Scène de combat entre châteaux (drapeau de la France et du Japon), artillerie (canons) et pistolets. (anachronisme).

E5 : Scène de tournoi (deux chevaliers équipés d'une lance séparés par une palissade).

E6 : Scène de combat (invasion d'un château), chevaliers, épées et lances de tournoi, insigne (fleur de lys, sang).

E7 : Trois éléments (un château avec un drapeau français, un homme en armure avec une lance, un cheval un peu plus loin).

E8 : Invasion d'un château (trois homme en armure et un cheval, des épées, l'homme dans le château jette une bombe). (anachronisme).

E9 : Scène de combat (invasion d'un château), hommes en armure, armes (lances, boucliers, catapulte, sang, mort, deux chevaliers avec un cheval décoré, habitants protégés dans des maisons).

E10 : Hommes à pied, l'un d'eux possède une épée, ce dernier combat contre un homme possédant une épée à cheval.

E11 : Invasion d'un château fort (présence de deux camps (les hommes dans le château qui se protègent avec des armes et utilisent les mâchicoulis pour envoyer de l'huile bouillante sur les adversaires qui sont devant le château armés d'épées à cheval).

E12 : Invasion d'un château fort, égalité numérique (trois contre trois), présence d'armes (épées, pistolet), les organes des combattants sont dessinés, l'un d'eux est touché au ventre par l'épée d'un adversaire, sang. (anachronisme)

Question 2) « Complète les phrases » du questionnaire :

Les éléments qui apparaissent à l'intérieur des tableaux en rouge sont des analyses que j'ai faites.

| a) « La guerre au Moyen Age, c'était » | Connaissances | | Valeur / Jugement | Affectif | Expérience personnelle |
|---|--|----------------------|-------------------|----------|------------------------|
| | Scolaires | Extérieures (médias) | | | |
| E1 | (Chrétiens/ musulmans ; Croisades) La guerre au Moyen Age associée à un moment précis de guerre. | | | | |

| | | | | | |
|-----|--|----------------------|-------------------------------------|--|--|
| E2 | | (horrible) | (débile et idiot) | | |
| E3 | (lié aux richesses) | | (c'était question de richesse) | | |
| E4 | (combattre ennemis /envahir châteaux) | | | | |
| E5 | (musulmans/ chrétiens) La guerre au Moyen Age associée à un moment précis de guerre. | | | | |
| E6 | (agrandir le pays) | (cruel) | (il fallait qu'on sauve notre pays) | | |
| E7 | (carolingiens/ capétiens) La guerre au Moyen Age associée à un moment précis de guerre. | | | | |
| E8 | (carolingiens/ mérovingiens) La guerre au Moyen Age associée à un moment précis de guerre. | | | | |
| E9 | | (barbare et violent) | (trop de morts pour rien) | | |
| E10 | (gagner terre et richesse) | | | | |
| E11 | (agrandir territoire) | (sanglant) | | | |
| E12 | (chrétiens / musulmans) La guerre au Moyen Age associée à un moment précis de guerre. | | | | |

| | | | | | |
|---|----------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------|-------------------------------|
| b) « La guerre au Moyen Age, ce n'était pas » | Connaissances | | Valeur / Jugement | Affectif | Expérience personnelle |
| | Scolaires | Extérieures (médias) | | | |

| | | | | | |
|-----|---|--|-------------------------------|---|---|
| E1 | (pas la paix complète comme en France actuellement) comparaison passé-présent | | | | |
| E2 | | | (pas gentil et pas amusant) | | |
| E3 | | | (pour s'amuser) | | |
| E4 | - | - | - | - | - |
| E5 | - | - | - | - | - |
| E6 | | (il y avait beaucoup de morts) | (pas gentil) | | |
| E7 | (aussi moderne que maintenant) comparaison passé-présent | (il y a moins de guerres actuellement) comparaison passé-présent | | | |
| E8 | (pas des maisons comme les nôtres mais des tours, des protections...) comparaison passé-présent | | | | |
| E9 | | | (pas propre et pas ingénieux) | | |
| E10 | | | | | (une ville avec des magasins, de l'électricité ou du chauffage) comparaison passé-présent |
| E11 | (avant épées maintenant armes) donc comparaison passé-présent + | | | | |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|
| | confusion épée ≠ arme | | | | |
| E12 | (les Français contre les Anglais) La guerre au Moyen Age associée à un moment précis de guerre. | | | | |

Question 3)

| | Aurais tu aimé faire la guerre au Moyen Age ? |
|-----|--|
| E1 | Non car peur de mourir |
| E2 | Non car pas envie de voir du sang ou d'entendre des cris |
| E3 | Non car peur de mourir |
| E4 | Non car peur de mourir |
| E5 | Non car beaucoup de morts et de blessés |
| E6 | Oui pour sauver mon peuple |
| E7 | Non car peur de mourir |
| E8 | Non car beaucoup de morts |
| E9 | Non car envie de me salir et trop sanglant |
| E10 | Non car il y a des morts |
| E11 | Non car beaucoup de morts |
| E12 | Non car peur de mourir |

Question 4)

Mes commentaires sont entre parenthèses.

| | A ton avis, au Moyen Age qui gagne les batailles ? |
|----|---|
| E1 | Les chrétiens bien sûr (Parce qu'à l'époque des croisades les chrétiens |

| | |
|-----|---|
| | représentaient notre pays : sentiment « notre pays est le plus fort ») |
| E2 | Tout le monde sauf l'Amérique (Réponse ≠ des connaissances scolaires) |
| E3 | Clovis, Charlemagne, Hugues Capet (Réponse cohérente avec les connaissances scolaires mais spécifique à une période précise). |
| E4 | Les vikings (Réponse cohérente avec les connaissances scolaires mais spécifique à une période précise). |
| E5 | - |
| E6 | Les français et chrétiens (Parce qu'à l'époque des croisades les chrétiens représentaient notre pays : sentiment « notre pays est le plus fort ») |
| E7 | - |
| E8 | Les chevaliers et les rois (Réponse cohérente avec les connaissances scolaires) |
| E9 | Les plus forts et ceux qui étaient bien équipés |
| E10 | - |
| E11 | Les chevaliers et les musulmans (Réponse cohérente avec les connaissances scolaires cependant une des réponse est générale tandis que l'autre est spécifique à une période) |
| E12 | Les Français (Sentiment « notre pays est le plus fort ») |

Question 5):

Quels sont les mots dont tu as le plus entendus parler à propos des guerres au Moyen Age?

Pour répondre à cette question lis entièrement la liste de mots proposés et choisis les quatre plus importants selon toi; range les par ordre d'importance.

* E1: élève 1....

* Pour chaque colonne, un élève a sélectionné quatre mots et les a rangés par ordre d'importance de 1 à 4.

| Q.5 | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | Nombre de fois que le mot a été choisi |
|----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|--|
| attaque | | | 1 | 1 | | | | | 2 | 2 | | | 4 |
| expédition militaire | 3 | | | | 4 | | | | | | | | 2 |
| combat | | | 2 | 2 | | | | 1 | 4 | 1 | 1 | 3 | 7 |
| protection | 1 | | | | 1 | 1 | | | | | 2 | | 4 |
| défaite | | | | | | | | | | | | | 0 |
| vengeance | | | | 4 | 3 | | | | | | | | 2 |
| invasion | | | | | | | | | 3 | | | 4 | 2 |
| affrontement | | 1 | | 3 | | | 3 | 2 | | | | | 4 |
| pillage | 2 | | | | | | | | | | | 2 | 2 |
| ennemis | | 3 | | | | | | | | 4 | | | 2 |
| justice | | 4 | | | | 2 | | 3 | | | 3 | | 4 |
| domination | | | | | | | 2 | | | | | 1 | 2 |
| bataille | 4 | | 3 | | 2 | 4 | 1 | | | 3 | | | 6 |
| agressivité | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Prise de pouvoir | | | 4 | | | | | | | | | | 1 |
| massacre | | | | | | | | | 1 | | 4 | | 2 |
| conquête | | 2 | | | | 3 | | | | | | | 2 |
| victime | | | | | | | 4 | 4 | | | | | 2 |

Le champ sémantique des questionnaires :

- 1) Combat (avec 7 élèves sur 12)
- 2) Bataille (avec 6 élèves sur 12)
- 3) Protection (avec 4 élèves sur 12 et dont 3 choix sur 4 en 1ère position)

- 4) Attaque (avec 4 élèves sur 12 et dont 2 choix sur 4 en 1ère position)
- 5) Affrontement (avec 4 élèves sur 12 et dont 1 choix sur 4 en 1ère position)
- 6) Justice (avec 4 élèves sur 12 et dont 1 choix sur 4 en 2ème position)

Question 6)

| | |
|-----|--|
| | Est ce que dans ton quotidien tu as des éléments (jeux, films, livres ou autres...) en rapport avec le Moyen Age? Précise de quoi il s'agit. |
| E1 | Un livre sur le Moyen Age |
| E2 | Le manuel d'histoire |
| E3 | Un costume de chevalier (bouclier/ épée/ armure) |
| E4 | L'élève ne sait pas |
| E5 | Un puzzle |
| E6 | L'élève indique qu'il n'a presque rien sur le Moyen Age |
| E7 | - |
| E8 | Des livres sur le Moyen Age |
| E9 | « Les sims 3 médiéval » (jeu sur ordinateur) |
| E10 | Un livre sur toutes les périodes de l'histoire |
| E11 | « King Arthur gold » (jeu en ligne sur ordinateur) |
| E12 | Un jeu de société et l'élève précise le jeu de guerre actuelle « call of duty » qui est interdit aux moins de 18 ans. |

Question 7) :

- 1) Entoure l'illustration qui donne, selon toi, la meilleure idée de ce qu'était la guerre au Moyen Age.
- 2) Barre l'illustration qui ne correspond pas du tout.

* Autre: image non historique.

| Q8 | Image historique choisie pour meilleure représentation | Image historique choisie pour pire représentation | Autre* choisie comme meilleure représentation | Autre choisie comme pire représentation | Autre qui est vraisemblable pour la meilleure représentation | Autre qui est invraisemblable pour la meilleure représentation | Autre qui est vraisemblable pour la pire représentation | Autre qui est invraisemblable pour la pire représentation | Autre choisie comme meilleure représentation qui est une image de jeux | Autre choisie comme meilleure représentation qui est une image de film |
|--------------|--|---|---|---|--|--|---|---|--|--|
| E1 | | | | | | | | | | |
| E2 | | | | | | | | | | |
| E3 | | | | | | | | | | |
| E4 | | | | | | | | | | |
| E5 | | | | | | (pensée binaire) | | | | |
| E6 | | | | | | | | | | |
| E7 | | | | | | (pensée binaire) | | | | |
| E8 | | | | | | (pensée binaire) | | | | |
| E9 | | | | | | (pensée binaire) | | | | |
| E10 | | | | | | | | | | |
| E11 | | | | | | (pensée binaire) | | | | |
| E12 | | | | | | | | | | |
| Total | 6 | 5 | 6 | 7 | 1 | 5 | | 7 | 5 | 1 |

La meilleure et la pire représentation des guerres au Moyen Age :
 Sur 12 élèves, 6 ont choisi comme meilleure représentation une image historique et 6 ont choisi comme meilleure représentation une image non historique (dont 5 qui ont choisi une image invraisemblable faisant référence à la pensée binaire).

Sur 12 élèves, 5 ont choisi une image historique comme pire représentation de la guerre au moyen age et 7 ont choisi une image non historique comme pire représentation (en particulierité les légo et des images extraits de jeux vidéo ont été sélectionnés).

ANNEXE 22

ANNEXE (22)

Dessine un exemple de combat au Moyen Age:

Quels sont les mots dont tu as le plus entendus parler à propos des guerres au Moyen Age?

Pour répondre à cette question lis entièrement la liste de mots proposés et choisis les quatre plus importants selon toi; range les par ordre d'importance.

Exemple: Le 1) est le mot le plus important; le 2) est le 2ème plus important; le 3) est le 3ème plus important; le 4) est le 4ème plus important selon toi.

- => Attaque
- => Expédition militaire *le 3)*
- => Combat
- => Protection *le 1)*
- => Défaite
- => Vengeance
- => Invasion
- => Affrontement
- => Pillage *le 2)*
- => Ennemis
- => Justice
- => Domination
- => Bataille *le 4)*
- => Agressivité
- => Prise de pouvoir
- => Massacre
- => Conquête
- => Victime

1) Protection 2) Pillage 3) Expédition mili 4) Bataille !!!

Est-ce que dans ton quotidien tu as des éléments (jeux, films, livres ou autres...) en rapport avec le Moyen Age? Précise bien de quoi il s'agit.

J'en ai un livre. Il parle de tout ce qui pourrait y avoir
 au Moyen Age.

.....

.....

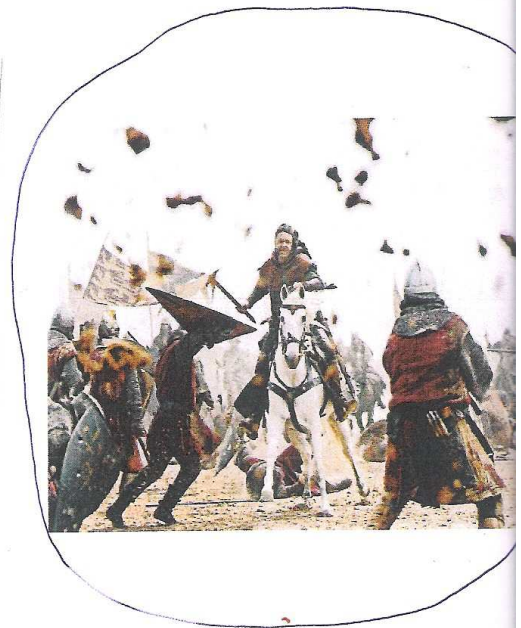
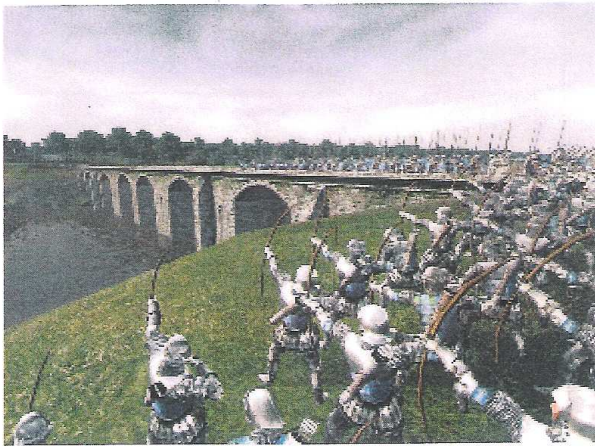
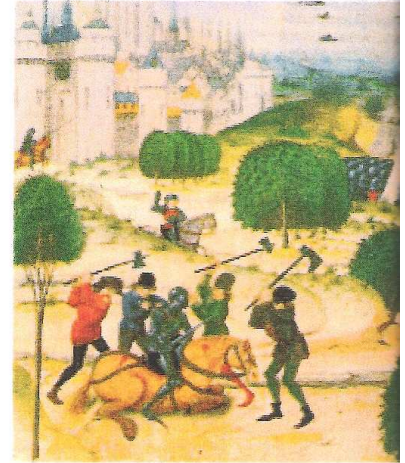
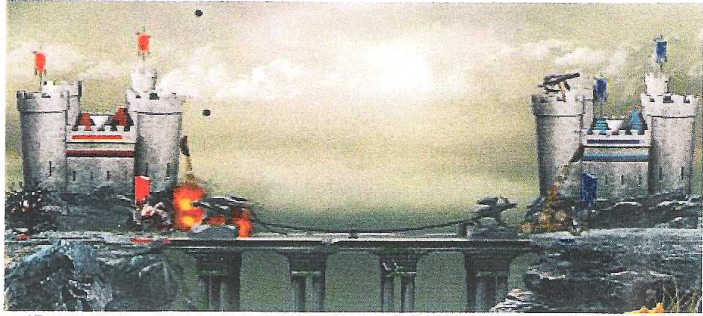
.....

.....

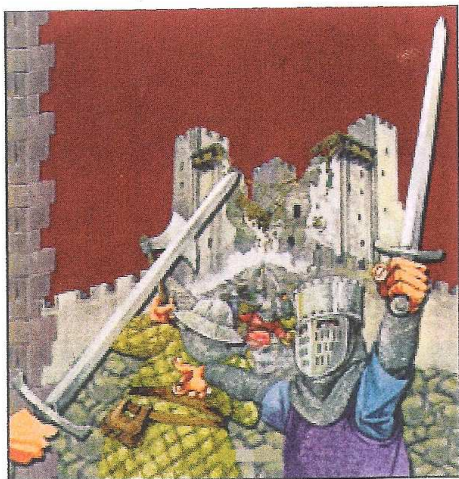
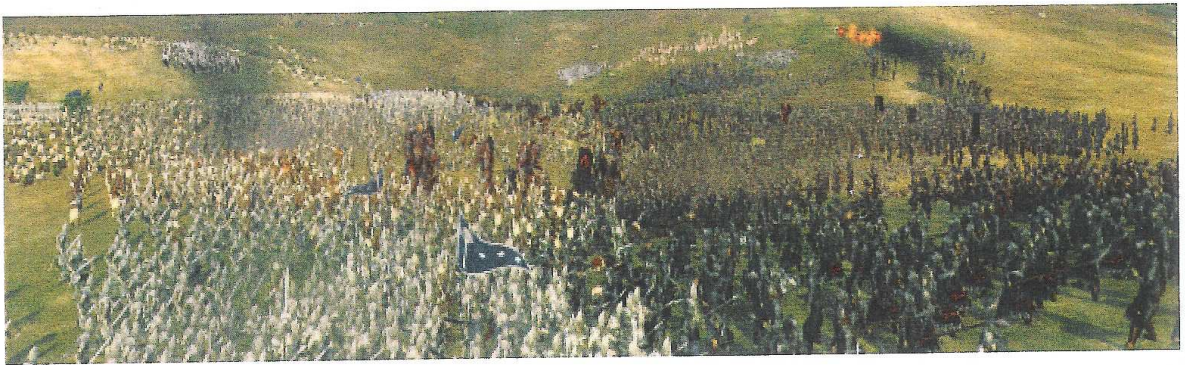
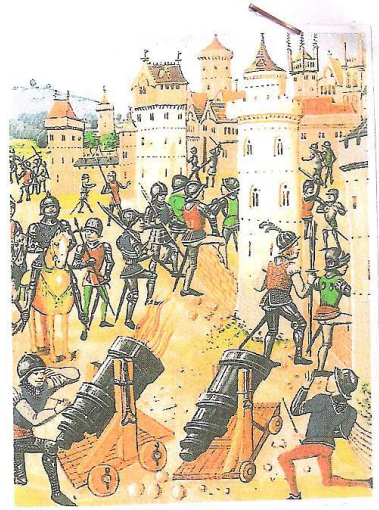
.....

Suite
suite

→ Entoure l'illustration qui donne, selon toi, la meilleure idée de ce qu'était la guerre au Moyen Âge.
→ Barre l'illustration qui ne correspond pas du tout.



suite



ANNEXE 23 ANNEXE (23)

E9

Dessine un exemple de combat au Moyen Age:



Complète les phrases:

La guerre au Moyen Age c'était ... *barbare et violent et il y avait trop de mort pour rien !!*

La guerre au Moyen Age ce n'était pas ... *propres et pas très ingénieuses!*

Aurais-tu aimé faire la guerre au Moyen Age? Pourquoi?

Non. 1 parce que je suis une fille et j'ai pas envie de salir mais vêtements et 2 c'est trop dangereux!! 😞

A ton avis, au Moyen Age, qui gagne les batailles?

Les plus forts et ce qui était bien équipé!

suite

Quels sont les mots dont tu as le plus entendu parler à propos des guerres au Moyen Age?

Pour répondre à cette question lis entièrement la liste de mots proposés et choisis les quatre plus importants selon toi; range les par ordre d'importance.

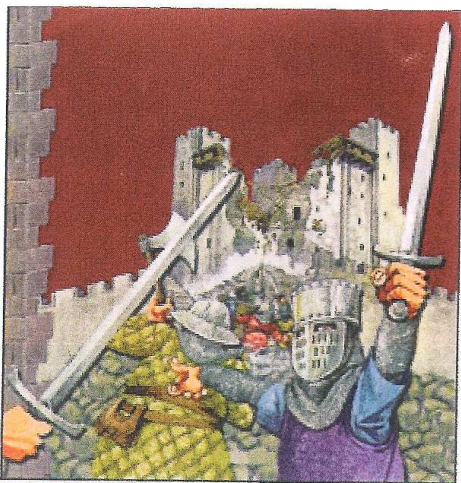
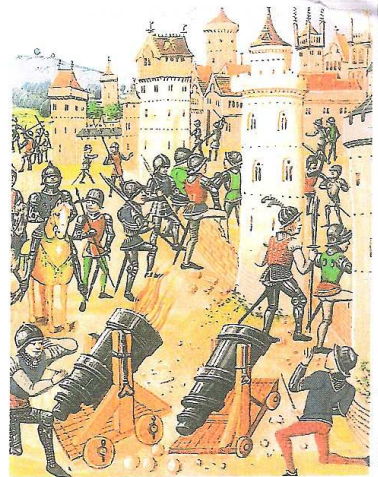
Exemple: Le 1) est le mot le plus important; le 2) est le 2ème plus important; le 3) est le 3ème plus important; le 4) est le 4ème plus important selon toi.

- | | |
|-------------------------|---------------------|
| => <u>Attaque</u> | => Ennemis |
| => Expédition militaire | => Justice |
| => <u>Combat</u> | => Domination |
| => Protection | => Bataille |
| => Défaite | => Agressivité |
| => Vengeance | => Prise de pouvoir |
| => <u>Invasion</u> | => <u>Massacre</u> |
| => Affrontement | => Conquête |
| => Pillage | => Victime |

1) Massacre 2) Attaque 3) invasion 4) Combat

Est-ce que dans ton quotidien tu as des éléments (jeux, films, livres ou autres...) en rapport avec le Moyen Age? Précise bien de quoi il s'agit.

Oui, les jeux à médieval : c'est un jeu où il faut combattre les ennemis et sauver sa famille, gagner de l'argent pour acheter des armes et des armes que j'aime beaucoup.

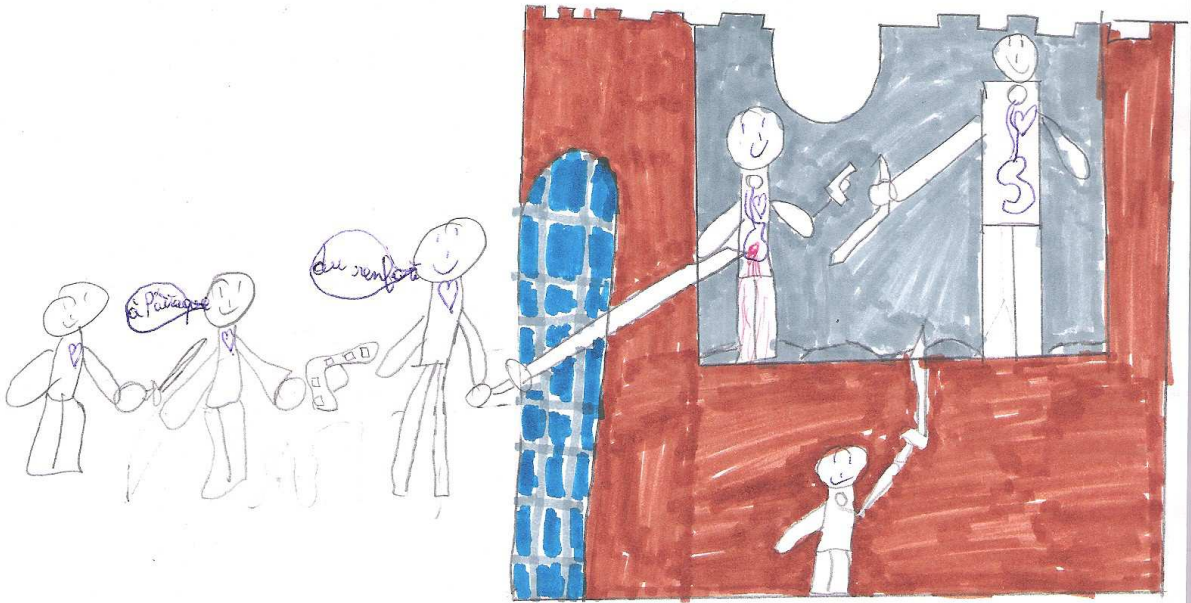


E12

ANNEXE 24

ANNEXE (24)

Dessine un exemple de combat au Moyen Age:



Complète les phrases:

La guerre au Moyen Age c'était les français contre les musulmans

La guerre au Moyen Age ce n'était pas les français contre les anglais

Aurais-tu aimé faire la guerre au Moyen Age? Pourquoi?

non je n'aurais pas aimé car j'aurais pu mourir

A ton avis, au Moyen Age, qui gagne les batailles?

C'était les français qui gagnent à mon avis

suite

Quels sont les mots dont tu as le plus entendu parler à propos des guerres au Moyen Age?

Pour répondre à cette question lis entièrement la liste de mots proposés et choisis les quatre plus importants selon toi; range les par ordre d'importance.

Exemple: Le 1) est le mot le plus important; le 2) est le 2ème plus important; le 3) est le 3ème plus important; le 4) est le 4ème plus important selon toi.

- => Attaque
- => Expédition militaire
- => Combat
- => Protection
- => Défaite
- => Vengeance
- => Invasion
- => Affrontement
- => Pillage

- => Ennemis
- => Justice
- => Domination
- => Bataille
- => Agressivité
- => Prise de pouvoir
- => Massacre
- => Conquête
- => Victime

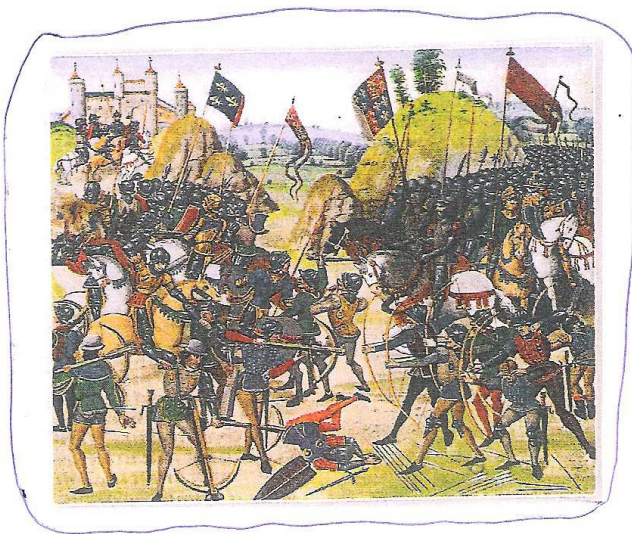
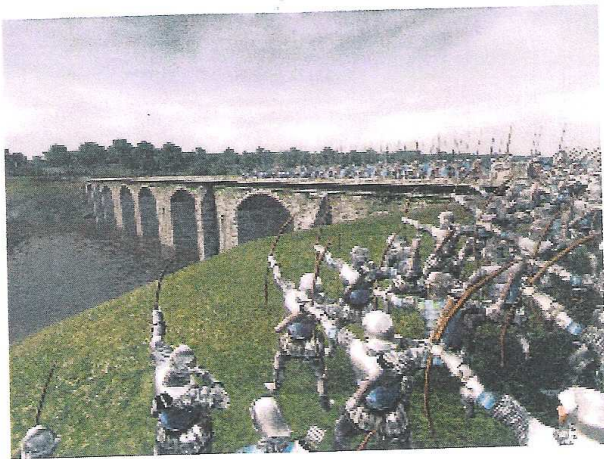
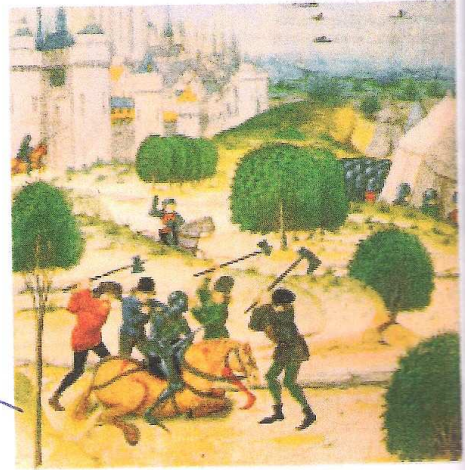
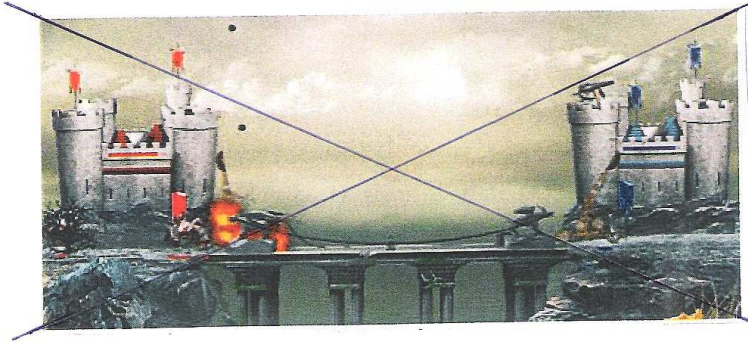
1) Domination 2) Pillage 3) combat 4) invasion

Est-ce que dans ton quotidien tu as des éléments (jeux, films, livres ou autres...) en rapport avec le Moyen Age? Précise bien de quoi il s'agit.

Oui j'ai déjà eu un jeu de société et un jeu vidéo (le Profanity)

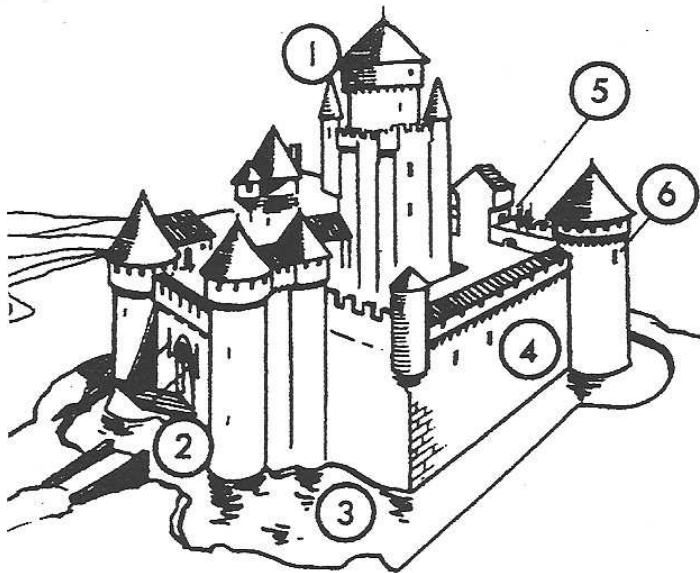
suite

→ Entoure l'illustration qui donne, selon toi, la meilleure idée de ce qu'était la guerre au Moyen Âge.
→ Barre l'illustration qui ne correspond pas du tout.



ANNEXE (25)

Les premiers châteaux forts, construits en bois sont trop faciles à incendier. À partir du 10^e siècle, les châteaux forts sont en pierres et le plus souvent bâtis sur une hauteur. Ils sont entourés d'un **fossé** profond plein d'eau et de murs épais, les **remparts**. À chaque angle, s'élève une **tour** de défense. On n'y pénètre que par le **pont-levis** qui se relève chaque soir et devant lequel descend une herse de fer. Au centre de la cour, un énorme **donjon** sert d'habitation au seigneur. Du **chemin de ronde**, les guetteurs surveillent l'horizon et donnent l'alerte. Le château est difficile à prendre. En cas d'attaque, les assiégés tirent des flèches par les **meurtrières** ou jettent, par les créneaux, de l'huile bouillante sur les assaillants. Si le château est pris, le seigneur peut encore se réfugier dans le donjon ou s'enfuir par des souterrains.



En t'aidant du texte,
reconnais et écris les
noms des différentes
parties du château fort

Quatrième de couverture

Résumé :

Les représentations sociales des guerres médiévales chez des élèves de CM1 constituent le thème de ce mémoire de recherche. Il faut savoir que tout individu se sert de ses représentations sociales.

De plus, le Moyen Age est une période très riche en stéréotypes et les médias (films, actualité, littérature, jeux...) sont nombreux à s'inspirer de la période médiévale.

Ainsi, par cette recherche, je me suis questionnée et j'ai émis des hypothèses de départ autour de la problématique suivante :

Comment les images et récits de manuels, les connaissances scolaires et l'extérieur (médias: films, jeux, séries TV, littérature, dessins animés, actualité...) participent à construire des représentations sociales des guerres au Moyen-Age chez les élèves?

La mise en place d'une méthodologie de recueil de données spécifique à ma recherche a permis l'analyse et l'interprétation de résultats et la vérification ou non des hypothèses de départ...

Mots-clés :

- Représentations sociales
- Guerre
- Moyen Age
- Histoire
- Apprentissage
- Élèves
- Médias
- Manuels scolaires