



**HAL**  
open science

# L'utilisation du document en Histoire-Géographie : l'opacité du document en histoire, un atout pour l' 'appropriation des savoirs ?

Alexandra Pohnu

## ► To cite this version:

Alexandra Pohnu. L'utilisation du document en Histoire-Géographie : l'opacité du document en histoire, un atout pour l' 'appropriation des savoirs ?'. Education. 2016. dumas-01402707

**HAL Id: dumas-01402707**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01402707>**

Submitted on 25 Nov 2016

**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.

## **L'utilisation du document en Histoire-Géographie**

*L'opacité du document en histoire, un atout pour  
l'appropriation des savoirs ?*

ÉCRIT RÉFLEXIF

Parcours Second Degré – Histoire Géographie



UNIVERSITÉ DE NANTES





UNIVERSITÉ DE NANTES



## **ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT**

Je, soussignée Mme POHU Alexandra, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

POHU Alexandra

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>P.5</b>
<b>I. Délimitation du cadre théorique.....</b>	<b>P.7</b>
<b>A. Le document au cœur du dispositif.....</b>	<b>P.7</b>
1. Le document en histoire-géographie.....	P.7
2. La place du document dans les épreuves finales .....	P.9
<b>B. L' « opacité » du document.....</b>	<b>P.10</b>
1. Définition du terme.....	P.10
2. Quelle opacité en histoire-géographie ?.....	P.11
a) Le poids des représentations mentales.....	P.11
b) Une opacité variable selon les élèves.....	P.11
3. Les différentes étapes vers l'assimilation des savoirs.....	P.12
a) De la déconceptualisation à l'assimilation des savoirs.....	P.12
b) Le degré de guidage.....	P.12
<b>II. Le procédé expérimental mis en place.....</b>	<b>P.14</b>
<b>A. L'élaboration du procédé expérimental.....</b>	<b>P.14</b>
1. Le choix du document.....	P.14
2. La fiche d'activité des élèves.....	P.16
a) L'activité au degré d'opacité le plus faible.....	P.17
b) L'activité au degré d'opacité le plus fort.....	P.17
<b>III. Analyse des données.....</b>	<b>P.18</b>
<b>A. Déroulement de la séance.....</b>	<b>P.18</b>
<b>B. Recueil et analyse des fiches d'activité des élèves.....</b>	<b>P.19</b>
1. L'activité au niveau d'opacité le plus faible.....	P.19
a) Première question.....	P.19
b) Deuxième question.....	P.20
c) Troisième question.....	P.21

d) Quatrième question.....	P.23
2. L'activité au niveau d'opacité le plus élevé.....	P.25
a) Première question.....	P.25
b) Deuxième question.....	P.26
c) Troisième question.....	P.28
3. Quelles conclusions tirer de ce protocole expérimental ?.....	P.29
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>P.30</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>P.31</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>P.33</b>
• <b><u>Annexe n°1</u></b> : Bulletin officiel spécial n°7 du 6 octobre 2011, relative au Baccalauréat général, séries économique et sociale et littéraire : épreuve obligatoire d'histoire-géographie, applicable à compter de la session 2013.	
• <b><u>Annexe n°2</u></b> : fiche d'activité au degré d'opacité le plus faible.	
• <b><u>Annexe n°3</u></b> : fiche d'activité au degré d'opacité le plus élevé.	

## INTRODUCTION

« Les documents sont au centre de l'enseignement de l'histoire et de la géographie »<sup>1</sup>. C'est par cette affirmation que débute l'acte « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », extrait du colloque *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*, qui s'est tenu à Paris en décembre 2002. Cet acte consacré à l'utilisation des documents en cours d'histoire géographique fut mené par Gérard GRANIER, inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional et Françoise PICOT, inspectrice de l'Éducation nationale. La place centrale du document au sein du cours d'histoire-géographie se trouvait donc tout autant questionnée - Quels documents ? Quels usages ? Etc - que réaffirmée. Malgré les années qui se sont écoulées depuis ce colloque, les constats et observations qu'il mettait en avant sont toujours d'actualité.

En effet, lors de la construction d'une séquence et des séances qui la composent, la recherche des documents que l'on va utiliser est invariablement source de questionnements pour l'enseignant. Les manuels d'histoire et de géographie regorgent de documents de natures variées et le choix peut parfois s'avérer fastidieux. Comme nous le verrons par la suite, ce choix relève de différents facteurs : démarche pédagogiques, objectifs de la séance, etc.

Ce travail de recherche s'inscrit dans le prolongement de celui effectué au cours du master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, lors des deux précédentes années. Ce premier mémoire portait sur l'utilisation du document écrit en DNL (Discipline Non Linguistique) Histoire-Géographie en anglais<sup>2</sup>. Au cours des recherches et de la rédaction de ce mémoire, les travaux de Laurent GAJO avaient eu un impact certain sur ma réflexion professionnelle. En effet ce dernier dans l'un de ses articles intitulé « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation »<sup>3</sup>, affirme que lors de l'enseignement de l'histoire en anglais au cours de la DNL, l'opacité d'un document (du fait de la langue étrangère) loin d'être un obstacle aux apprentissages des savoirs historiques va pouvoir au contraire être un atout. Les élèves d'après lui, devant l'obstacle initial que la langue étrangère représente ne vont pas avoir d'autres choix que de déconstruire les savoirs avant de les reconstruire eux-mêmes.

Dans le cadre de ce précédent mémoire, mon hypothèse de départ était donc que l'opacité de la langue anglaise d'un document, avec un degré de guidage très limité dans les questions pouvaient permettre aux élèves de s'appropriier plus efficacement certains savoirs et concepts

---

1 <http://eduscol.education.fr/cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>

2 Alexandra POHU, *L'usage du document écrit en DNL Histoire-Géographie*, Université d'Angers, Juin 2015.

3 Laurent GAJO, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 13 octobre 2010, Consulté le 13 mars 2016. URL : <http://trema.revues.org/448>

historiques. Or, le travail et les recherches effectuées durant ces deux années m'ont amené à déboucher sur plusieurs pistes de réflexion qui ne touchaient pas que le seul domaine de l'enseignement de l'Histoire-Géographie en anglais, mais bien l'enseignement « classique » de l'Histoire-Géographie. En effet, comme nous l'avons indiqué précédemment, le choix du document lors de la construction d'une séance soulève une question récurrente : comment faire en sorte que les élèves s'approprient un document écrit, afin d'en dégager les savoirs disciplinaires que l'on recherche ?

Dans quelle mesure un document écrit, malgré un certain niveau d'opacité et un degré de guidage limité dans les consignes peut-il permettre aux élèves de s'approprier efficacement des savoirs disciplinaires historiques ?

Dans un premier temps, nous délimiterons le cadre théorique sur lequel se sont fondées les observations de cet écrit réflexif. Ensuite, nous aborderons l'élaboration d'un dispositif de recherche nous permettant de recueillir des données, point de départ pour tenter d'infirmer ou confirmer notre hypothèse initiale. Pour finir, dans une dernière partie, nous tenterons par l'analyse des données récoltées d'appréhender le rôle joué par l'opacité d'un document lors de l'appropriation des savoirs par les élèves.

## **I. Délimitation du cadre théorique :**

### **A) Le document au cœur du dispositif :**

La notion de « document » est au cœur de ce travail de recherche, or sa définition est loin d'être aussi claire qu'elle ne peut paraître de prime abord. En effet, le terme « document » appartient au vocabulaire de la vie quotidienne (« document officiel », « document juridique », etc). Cependant, ce terme a-t-il le même sens dans le cadre du cours d'histoire-géographie ?

Le dictionnaire Le Petit Robert nous offre une première piste de réflexion. En effet, une première définition indique que le document est un « écrit servant de preuve ou de renseignement ». Celle-ci peut-être complétée par une deuxième définition apportée par le dictionnaire, « ce qui sert de preuve, de témoignage ». Ces deux définitions, complémentaires l'une de l'autre intéressent ce travail de recherche et peuvent être approfondies par la racine latine du mot, « documentum » signifiant littéralement « ce qui sert à instruire ».

#### **1. Le document en histoire-géographie :**

Comme nous l'avons abordé en introduction, un colloque s'est tenu à Paris en 2002 sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie<sup>4</sup>. Le fait qu'un des actes soit consacré à la place du document dans l'enseignement de la discipline montre, si preuve il fallait, que le document est au cœur des enjeux didactiques et pédagogiques de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Cela confirme également le fait que le document au sein de l'enseignement en France génère régulièrement de nombreux questionnements quant à son utilisation en classe.

Si le rôle prépondérant du document dans l'enseignement de l'histoire-géographie n'est donc plus à prouver, nous pouvons nous interroger sur sa nature et son usage en cours.

D'un point de vue pédagogique, Henri MONIOT, dans son ouvrage *Didactique de l'histoire*<sup>5</sup>, définit le document comme étant « un élément de taille modeste mobilisable à convenance, porteur d'information avant qu'on ne le convoque pour usage scolaire... une matière première »<sup>6</sup>. Un document en classe, ne prend alors tout son sens que par le rôle et l'utilisation qu'en fait le professeur.

Durant une heure de cours d'histoire-géographie, l'enseignant peut mobiliser un nombre important de documents, de nature extrêmement variée:

- Le document texte : il s'agit du document le plus fréquemment utilisé, comme le rapporte

4 <http://eduscol.education.fr/cid46012/sommaire.html>

5 MONIOT Henri, *Didactique de l'histoire*, Nathan Pédagogie, 1993.

6 Idem, p.171.



Gérard PINSON, se référant à une étude menée en 1997 sur le type de documents employés, indiquant « le pourcentage de leçons dans lesquelles a été utilisé au moins un document des trois types principaux »<sup>7</sup>:

	Texte	Image	Carte
Collège	80%	76%	48%
Lycée	85%	47%	33%

- Le document iconographique : photographie (aérienne, satellite, etc), peinture, graphique, etc.
- Le document cartographique : aussi bien utilisé en histoire qu'en géographie, avec des variations (cartes topographiques, planisphères...).
- Le document sonore : il peut s'agir d'un enregistrement radiographique ou de la retranscription d'un discours, etc.
- Le document audiovisuel : il peut s'agir d'un documentaire, d'un extrait de film, un reportage d'actualités, etc. Les documents de cette nature sont encore peu fréquemment utilisés, car chronophages dans leur application au sein de la classe mais aussi car ils requièrent du matériel additionnel (télévision, vidéoprojecteur...) qui n'est pas toujours présent dans les salles de classe ou maîtrisé par les enseignants.

Comme nous pouvons ainsi le constater, tout dans le cadre de l'histoire-géographie semble pouvoir être document, comme l'affirme Gérard PINSON : il y a « une légitimité scientifique totale à considérer que le champs des documents convocables dans la classe pour construire du discours historique ne souffre aucune limitation »<sup>8</sup>.

Nous le voyons alors, lors de l'élaboration des séquences, l'enseignant va être confronté à ces questions récurrentes : quel document choisir ? Dans quel but ? Comment l'utiliser durant l'heure de classe ?

Le colloque *Apprendre l'histoire-géographie à l'école* donnait en 2002 une première piste de réflexion : « Sur le plan pédagogique, le meilleur document est celui qui est susceptible d'être compris par des élèves et aussi de les intéresser, voire de les surprendre. Il faut donc qu'il réponde à des critères de lisibilité et d'attractivité qui peuvent être en contradiction avec l'offre de documents

---

7 PINSON Gérard, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux. Collège, lycée*, Caen, CRDP de Basse- Normandie, 2007, p.102.

8 PINSON Gérard, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux. Collège, lycée*, Caen, CRDP de Basse- Normandie, 2007, p.112.

scientifiques. »<sup>9</sup> C'est donc bien à l'enseignant que revient le choix des documents, basé sur sa liberté pédagogique.

Ainsi, c'est à l'enseignant, usant de sa liberté pédagogique que va revenir le choix de choisir le ou les documents qui lui semble(nt) le(s) plus pertinent(s) en fonction de la démarche qu'il désire susciter de la part de ses élèves, conférant au(x) document(s) différents statuts, reposant sur « des modèles cognitifs théoriques »<sup>10</sup>. À ce sujet, nous proposons d'utiliser le tableau récapitulatif proposé par Gérard PINSON dans son ouvrage <sup>11</sup>:

La démarche	Le rôle du document	Le type de documents	L'activité des élèves
<b>Illustrative</b>	Il valide le discours du professeur.	Documents contemporains des faits étudiés ou témoignant de ces faits.	Ils constatent.
<b>Inductive</b>	Il accompagne un discours historique produit par le professeur.	<i>Idem.</i>	Ils répondent à des questions. Ils prélèvent des informations qui servent à valider le discours du professeur.
<b>Inductive autonome</b>	Il sert de point de départ à la production d'un discours par les élèves.	<i>Idem.</i> Documents non contemporains : textes d'historiens, fictions.	Ils prélèvent des informations pour produire un discours qui sera validé par le professeur.
<b>Problématisante</b>	Le document interroge le fait en proposant une interprétation.	Tous documents proposant une interprétation problématique des faits.	Ils dégagent des points de vue, des interrogations ; produisent des hypothèses qu'ils devront valider ou non.

## 2. La place du document dans les épreuves finales d'histoire-géographie.

Le rôle majeur des documents dans l'enseignement de l'histoire-géographie au second degré se vérifie également lors des épreuves finales, aussi bien en ce qui concerne le brevet national des collèges que le baccalauréat général.

Au baccalauréat des séries générales, l'épreuve d'histoire-géographie est composée de deux parties, dont la deuxième - s'il ne s'agit pas d'un croquis à réaliser en géographie – est « une étude critique d'un ou de deux document(s) »<sup>12</sup>. Le Bulletin Officiel relatif à l'épreuve d'histoire-géographie commune aux séries ES et L (Annexe n°1), décrit cette partie de l'épreuve de la manière

9 <http://eduscol.education.fr/cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>

10 PINSON Gérard, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*. Collège, lycée, Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2007, p.112.

11 *Idem*

12 [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=57474](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57474)

suivante : « L'exercice d'étude critique de document(s), en histoire comme en géographie, comporte un titre, un ou deux document(s) et, si nécessaire, des notes explicatives. Il est accompagné d'une consigne visant à orienter le travail du candidat »<sup>13</sup>. En ce qui concerne cette étude critique d'un ou de deux document(s), le Bulletin Officiel explicite les attendus :

« Cette étude doit permettre au candidat de rendre compte du contenu du ou des document(s) proposé(s) et d'en dégager ce qu'il(s) apporte(nt) à la compréhension des situations, des phénomènes ou des processus historiques évoqués.

Le candidat doit mettre en œuvre les démarches de l'étude de document en histoire :

- en dégagant le sens général du ou des document(s) en relation avec la question historique à laquelle il(s) se rapporte(nt) ;
- en montrant l'intérêt et les limites éventuelles du ou des document(s) pour la compréhension de cette question historique et en prenant la distance critique nécessaire ;
- en montrant, le cas échéant, l'intérêt de la confrontation des documents ».<sup>14</sup>

Nous le voyons alors à travers ces instructions officielles, lors de l'enseignement de l'histoire-géographie, l'utilisation des documents va avoir des objectifs divers en ce qui concernent les élèves. Ceux-ci doivent acquérir au cours de leur scolarité différentes capacités, telles que la présentation d'un document, le prélèvement d'informations, la mise en relation et la confrontation de celles-ci et la capacité à pouvoir porter sur le ou les document(s) un regard critique.

## **B) L' « opacité » du document :**

### **1. Définition du terme :**

Comme nous l'avons abordé en introduction, le terme d' « opacité » est ici utilisé en référence aux travaux de Laurent GAJO<sup>15</sup>. L'opacité dans ses travaux est utilisé en référence à l'utilisation de la langue étrangère dans le cadre de l'enseignement d'une discipline non linguistique.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous situons dans l'enseignement de l'histoire-géographie « classique », autrement dit en langue française, la langue maternelle de la majorité des élèves français.

D'après le dictionnaire Larousse, le mot « opacité » est dérivé du latin *opacitas, atis*, qui signifie « ombre ». L'une des définitions proposées, est : « État de ce qui ne peut être pénétré par

---

13 [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=57474](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57474).

14 Idem.

15 Laurent GAJO, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 13 octobre 2010, Consulté le 13 mars 2016. URL : <http://trema.revues.org/448>

l'intelligence : *Ce texte reste d'une grande opacité* ». Il est intéressant de constater que l'exemple fourni par le dictionnaire concerne un texte, ce qui est également le cas pour ce travail de recherche. Nous pouvons alors nous demander quels seront les facteurs d'opacité d'un document pour les élèves, si celui-ci n'est pas en langue étrangère.

## **2. Quelle opacité en histoire-géographie ?**

### **a) Le poids des représentations mentales :**

Didier CARIOU est maître de conférences en didactique de l'histoire à l'université de Bretagne occidentale et ses recherches portent sur les modalités d'apprentissage de l'histoire dans l'enseignement primaire et secondaire. Dans un article intitulé « Quels exercices pour apprendre l'histoire scolaire ? » et paru dans *Les Cahiers Pédagogiques* en 2009<sup>16</sup>, il écrit « quand ils sont placés en réelle situation d'apprentissage, on constate que les élèves transforment tout d'abord le savoir historique en un savoir du sens commun afin de lui donner du sens. Ils entrent dans le texte de l'histoire en l'interprétant à l'aide de théories sur le monde socialement construites, d'une sociologie et d'une psychologie naïves forgées dans leur propre expérience sociale »<sup>17</sup>. Nous le voyons alors, quelque soit le document auquel l'élève va être confronté, il va initialement l'aborder à travers le prisme de ce qu'il sait ou croit être vrai. Il s'agit ici d'un enjeu fondamental dans l'appropriation des savoirs, puisque l'enseignant, par son choix de document et surtout par le questionnement qu'il met en place va devoir surmonter l'obstacle que représentent, initialement en tout cas ces représentations mentales. L'enseignant va devoir amener les élèves à confronter leurs représentations à la réalité des savoirs historiques.

### **b) Une opacité variable selon les élèves :**

D'après la définition que nous en avons donné précédemment, le terme d'opacité va ainsi pouvoir être associé à celui de « difficulté ». Il peut apparaître compliqué d'appréhender ce qui est opaque ou au contraire ce qui ne l'est pas pour un élève lorsqu'il est confronté à un document écrit. Outre les représentations mentales des élèves, qui vont pouvoir former un premier élément d'opacité pour les élèves, d'autres facteurs vont pouvoir venir s'ajouter à l'opacité initiale d'un document pour les élèves.

Le vocabulaire même s'il n'est pas en langue étrangère représente parfois un premier

---

16 CARIOU Didier, « Quels exercices pour apprendre l'histoire scolaire? » dans *Les Cahiers Pédagogiques*, n°471, mars 2009.

17 Idem, p.37.

obstacle à la compréhension des élèves, d'autant plus s'il s'agit d'un concept historique avec lequel ils ne sont pas familiers. De la même manière, les connaissances historiques qu'auront les élèves à propos d'un sujet donné va nécessairement varier en fonction de chaque élève.

Le fait que l'opacité soit variable selon les élèves ne veut pas dire qu'on ne doit pas la prendre en compte pour autant et qu'on ne va pas pouvoir essayer de l'estimer pour chaque élève, par exemple en commençant une séance ou une activité en interrogeant les élèves pour essayer de percevoir leurs représentations mentales initiales.

### **3. Les différentes étapes vers l'assimilation des savoirs :**

#### **a) De la déconceptualisation à l'assimilation des savoirs :**

De nombreux chercheurs se sont intéressés à la manière dont les élèves s'approprient les savoirs. Ainsi Nicole LAUTIER et Nicole ALLIEU-MARY montrent que cette appropriation des savoirs va pouvoir se construire par le biais de différentes étapes : « observation, recueil de données, description, et explicitation par rapport aux modèles théoriques »<sup>18</sup>.

Ce processus et ses étapes successives a également été étudié par psychologue russe spécialiste du développement, L.S VYGOTSKY et démarre « à partir d'une représentation confuse, son emploi par l'enfant lui-même, et en bout de chaîne seulement, son assimilation effective »<sup>19</sup>. Si nous considérons ce processus, l'étape initiale, dans le cadre de cet écrit réflexif sera alors la confrontation des élèves à un document et à un questionnement plus ou moins « opaque », alors que l'objectif final, la dernière étape du processus sera l'acquisition par les élèves des savoirs disciplinaires.

Une première remarque s'impose alors, le document tout seul ne suffit pas pour démarrer l'apprentissage, c'est le questionnement que nous allons lui associer qui va permettre de lui donner du sens et de lancer le processus.

#### **b) Le degré de guidage :**

Le degré de guidage à fournir aux élèves est également une source constante de questionnement lors de l'élaboration d'activités. Dans le cadre de ce travail de recherche, il s'agit de savoir s'il est possible de parvenir à trouver un équilibre dans ce guidage, qui permettrait aux élèves de dépasser l'opacité, la densité du document, de le décortiquer, puis d'en assimiler les concepts

---

18 ALLIEU-MARY Nicole, LAUTIER Nicole, « La Didactique de l'histoire » dans La Revue Française de Pédagogie, n°162, Janvier-mars 2008.

19 VIGOTSKI L.S, *Pensée et Langages*, Éditions La dispute, Paris, 1934.

nouveaux de manière certaine et efficace. Nous pouvons avancer l'hypothèse que la méthode de travail mise en place durant le cours d'histoire-géographie sera fonction du document et des objectifs visés, même s'il ne semble pas possible de trouver une solution unique.

En ce qui concerne le degré de guidage, un grand nombre d'activités proposées dans les manuels demandent aux élèves de présenter le(s) document(s). Tout au long du collège puis ensuite du lycée, les élèves commencent ainsi généralement par présenter le document. Or, si cette question a pour vocation de guider les élèves, de les faire entrer le document en s'interrogeant sur ses références, elle apparaît pour beaucoup d'élèves comme une question « obligée », « attendue » pour étudier un document, à laquelle ils répondent de manière presque mécanique, sans vraiment s'interroger sur le document lui-même. Claude ROBINOT, professeur au lycée Geoffroy Saint-Hilaire à Etampes et formateur à l'IUFM de Versailles faisait ainsi le constat suivant en ce qui concerne les élèves et leur appropriation d'un document : « seule une petite minorité possède assez de recul et de distance pour en avoir une lecture critique ou simplement en dégager un sens général et synthétique qui s'élève un peu au dessus de la simple paraphrase »<sup>20</sup>.

Nous voyons ainsi tout l'enjeu qui entoure l'utilisation du document dans l'enseignement de l'histoire-géographie et son appropriation par les élèves dans le processus d'apprentissage.

---

20 <http://www.histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/DOCUMENTHISTOIRE.pdf>

## **II. Le procédé expérimental mis en place :**

La problématique de départ fut posée assez rapidement, au cours des premiers mois de l'année scolaire 2015-2016, notamment parce qu'elle se basait sur le travail de recherche effectué au cours du Master MEEF Histoire-Géographie, mais aussi car elle représentait une volonté personnelle d'approfondir la question de l'utilisation du document cette fois-ci dans le cadre de l'enseignement de l'histoire-géographie « classique » :

Dans quelle mesure un document écrit, malgré un certain niveau d'opacité et un degré de guidage limité dans les consignes peut-il permettre aux élèves de s'approprier efficacement des savoirs disciplinaires ?

Une fois cette problématique posée, il fallut envisager le dispositif le plus pertinent pour pouvoir infirmer ou confirmer cette hypothèse.

### **A) L'élaboration du protocole expérimental :**

La classe concernée par l'expérience se compose de 32 élèves en seconde générale, qui au vu de la période de l'année (avril) et de leur classe (seconde) ont eu l'occasion au cours des mois mais également des années de collège qui ont précédé de se familiariser avec le travail sur le document en histoire et d'acquérir certaines compétences.

J'ai choisi d'intégrer le dispositif expérimental au chapitre d'histoire « L'élargissement du monde aux XVe-XVIe siècles », s'insérant lui-même dans le thème « Nouveaux horizons des Européens à l'époque moderne ». Le protocole expérimental prit place au cours de la cinquième heure de cette séquence. Après avoir réalisé les deux études auxquelles invite le programme de seconde, la première sur Constantinople et la seconde sur la place du port de Séville au XVIe siècle, la troisième partie du chapitre, au sein de laquelle s'insère notre dispositif expérimental, traite de la conquête et de la colonisation de Tenochtitlan par les Espagnols.

Afin de recueillir des données qui pourraient me permettre de répondre à ma problématique, l'idée était de fournir aux élèves un même document, mais avec deux degrés d'opacité différents. Les élèves ont été placés par groupes de deux, afin de pouvoir collaborer et s'entraider.

#### **1. Le choix du document :**

Le choix du document qui allait servir de base au protocole de recherche s'est porté sur un document présent dans le manuel que possèdent les élèves.

### 3 Une habile diplomatie

*Bernal Díaz del Castillo accompagne Cortés lors de sa conquête de l'Empire aztèque. Il rapporte ici le contenu d'un message adressé en 1519 par les caciques (chefs) de la ville de Tlaxcala à d'autres caciques de l'Empire aztèque.*

Frères et amis, vous avez vu combien de fois ces *teules*<sup>1</sup>, toujours prêts à batailler sur nos campagnes, nous ont envoyé des messagers pour demander la paix ; ils disent qu'ils viennent nous secourir et nous compter au nombre de leurs frères ; vous avez vu aussi combien de fois, ayant pris plusieurs de nos vassaux, ils ne leur ont fait aucun mal et ont eu la générosité de nous les renvoyer. Vous n'ignorez pas que nous sommes tombés sur eux trois fois avec toutes nos forces, le jour comme la nuit, et que nous n'avons pu les vaincre, tandis qu'ils nous ont tué dans les combats un grand nombre des nôtres, parmi nos fils, nos parents et nos capitaines. Maintenant encore, ils nous redemandent la paix, et les gens de Cempoal qu'ils amènent avec eux assurent qu'ils sont les ennemis de Moctezuma<sup>2</sup> et des Mexicains [Aztèques], au point d'ordonner aux gens de Cempoal et de toute la sierra Totonaque de ne plus leur payer tribut. Or, vous n'avez pas oublié que depuis plus de cent ans, les Mexicains nous font la guerre chaque année [...]. Déjà plusieurs fois nos sorciers, nos devins et nos papes nous ont dit ce qu'ils pensent de ces *teules* et à quel point ils sont valeureux. Ce qu'il nous semble, c'est que nous devons rechercher leur amitié, qu'ils soient hommes ou *teules* ; que dans l'un ou l'autre cas, nous entrions en bon commerce avec eux [...]. Amenons-les ici parmi nous et donnons-leur des femmes, afin de contracter avec eux une parenté véritable.

Bernal Díaz del Castillo, *La Conquête du Mexique*, vers 1550.

1. Nom donné par les Aztèques aux envoyés des dieux, ici aux *conquistadores*.
2. Empereur aztèque.

J'ai choisi de lancer l'étude sur Tenochtitlan-Mexico par le travail sur ce document, qui pourra être mobilisé par la suite. Lors de l'élaboration de cette étude sur l'empire aztèque, j'ai recherché des documents dans différents manuels d'histoire de seconde, afin de voir les différentes pistes de travail proposées aux élèves. Mon choix s'est finalement porté sur ce document pour plusieurs raisons. Le but de cette étude est de montrer comment les Espagnols ont entraîné l'effondrement de l'empire aztèque, pourtant puissant et organisé. De nombreux documents mettent l'accent sur le choc microbien, ou bien encore sur le siège de Mexico et les victoires militaires des Espagnols. Ce document me paraissait intéressant car très riche en ce qui concerne son contenu. En effet, il permet de percevoir un aspect beaucoup plus subtil de la conquête espagnole : la diplomatie. En effet, les Espagnols, face à l'empire aztèque ont été d'habiles tacticiens et ont divisé pour mieux régner. Ils ont amené différentes cités de l'empire à se retourner contre l'empereur et la capitale Mexico, alors même qu'ils se posaient en garant de la paix. Il permet aussi de percevoir l'organisation de l'empire aztèque, dont la capitale, Tenochtitlan imposait aux autres cités de l'empire le paiement d'un tribut.

J'ai également choisi ce document pour son opacité. Si cela relève d'une forme de



subjectivité, car il s'agit d'un choix personnel de ma part, elle se fonde sur différents facteurs. Au cours des mois qui ont précédé la mise en place de ce protocole de recherche, j'ai pu me faire une idée à la fois du « profil » de la classe, mais également des profils individuels des élèves. Ainsi, j'ai pu émettre des hypothèses concernant les difficultés qu'allaient peut-être poser ce document. Tout d'abord, la nature du document, telle qu'il est présenté dans le manuel présente un premier enjeu de compréhension, puisqu'il s'agit du discours d'un chef aztèque à d'autres chefs aztèques, discours rapporté par Bernal Diaz del Castillo, qui accompagna Hernan Cortez lors de la conquête de l'empire aztèque.

Ensuite, certains termes de vocabulaire peuvent représenter une difficulté, dont les trois suivants :

- « teules », dont le document propose une définition, permettra lors de la suite de l'étude de montrer la première perception qu'ont eu les Aztèques des Espagnols (« envoyés des dieux »).
- « tribut », le terme n'est pas expliqué par le manuel, mais il pouvait être mis en relation par les élèves avec ce que nous avons vu au cours des chapitres sur la citoyenneté antique.
- « vassaux », le terme avait été défini au cours d'un chapitre précédent, traitant de la société médiévale et de la féodalité.

Au cours de cette séance, je souhaitais que les élèves, par leur lecture et leur travail sur le document, appréhendent sa nature, à savoir un témoignage d'un chef aztèque, destiné à d'autres chefs aztèques. Il s'agissait également pour les élèves de comprendre l'organisation de l'empire aztèque avant l'arrivée des Espagnols, à savoir un empire puissant et organisé autour de sa capitale Mexico, et à la tête d'un nombre important de cités qui lui était soumises. Enfin le texte devait pouvoir permettre aux élèves d'appréhender la stratégie politique par laquelle les Espagnols se sont imposés.

## **2. La fiche d'activité des élèves :**

J'ai fait le choix de ne pas faire travailler les élèves sur le manuel, mais sur une feuille photocopiée sur laquelle j'ai reconstruit le texte, en supprimant toutefois le titre « Une habile diplomatie » que lui ont attribué les auteurs du manuel, afin que les élèves ne soient pas influencés d'emblée dans leur raisonnement par cette indication. J'ai également ajouté une indication lexicale en définissant « sierra » (dans les pays de langue espagnole, montagne à relief allongé), qui aurait pu représenter une difficulté supplémentaire, sans pour autant représenter un apport pour les savoirs

disciplinaires.

**a) L'activité au degré d'opacité le plus faible :**

Les élèves concernés par cette activité devaient répondre aux 5 questions suivantes :

1. Présenter le document.
2. « *Vous n'ignorez pas [...] tué dans les combats un grand nombre des nôtres* ». Que nous apprend cette phrase sur les premières confrontations entre les Espagnols et les Aztèques ?
3. « *Maintenant encore ils nous redemandent la paix [...] au point d'ordonner aux gens de Cempoal et de toute la sierra Totonaque de ne plus leur payer tribut.* ».

**a)** D'après cette phrase, quelle était l'obligation des cités de Cempoal, de Tlaxcala et de la région montagneuse de Totonaque à l'égard de Mexico ?

**b)** Que pouvez-vous alors en déduire sur la position de Mexico au sein de l'Empire aztèque ?

4. D'après le document et vos réponses aux questions précédentes, quelle a été la stratégie des Espagnols pour imposer leur puissance et leur domination aux Aztèques ?

J'ai essayé à travers ces questions de décortiquer le texte pour les élèves, en relevant les passages du texte qui pouvaient permettre aux élèves de répondre aux questions demandées, elles-mêmes orientées de manière à guider le raisonnement des élèves.

**b) L'activité au degré d'opacité le plus fort :**

Les élèves concernés par l'activité au degré d'opacité le plus fort était confronté à un guidage beaucoup plus limité dans les questions. En outre, j'ai fait le choix, lorsque j'ai reconstruit pour ce degré d'opacité, de supprimer les informations fournies par le manuel sur le document et ses références, qui se présentait alors ainsi :

« Frères et amis, vous avez vu combien de fois ces teules<sup>1</sup>, toujours prêts à batailler sur nos campagnes, nous ont envoyé des messagers pour demander la paix ; ils disent qu'ils viennent nous secourir et nous compter au nombre de leurs frères ; vous avez vu aussi combien de fois, ayant pris plusieurs de nos vassaux, ils ne leur ont fait aucun mal et ont eu la générosité de nous les renvoyer. Vous n'ignorez pas que nous sommes tombés sur eux trois fois avec toutes nos forces, le jour comme la nuit, et que nous n'avons pu les vaincre, tandis qu'ils nous ont tué dans les combats un grand nombre des nôtres, parmi nos fils, nos parents et nos capitaines. Maintenant encore ils nous redemandent la paix, et les gens de Cempoal qu'ils amènent avec eux assurent qu'ils sont les ennemis de Moctezuma<sup>2</sup> et des Mexicains (Aztèques), au point d'ordonner aux gens de Cempoal et de toute la sierra<sup>3</sup> Totonaque de ne plus leur payer tribut. Or vous n'avez pas oublié que depuis plus de cent ans, les Mexicains nous font la guerre chaque année [...]. Déjà plusieurs fois nos sorciers, nos devins et nos papes nous ont dit ce qu'ils pensent de ces teules et à quel point ils sont valeureux. Ce qu'il nous semble, c'est que nous devons rechercher leur amitié, qu'ils soient hommes ou teules ; que dans l'un ou dans l'autre cas, nous entrons en bon commerce avec eux [...]. Amenons-les ici parmi nous et donnons-leur des femmes, afin de contracter avec eux une parenté véritable. »

1. Teules = nom donné par les Aztèques aux envoyés des dieux, ici les Espagnols.

2. Nom de l'Empereur aztèque.

3. Sierra = dans les pays de langue espagnole, montagne à relief allongé.

Je cherchais ici à augmenter l'opacité du document en poussant les élèves à essayer de questionner sa nature, sans avoir de référence autre que le contexte de la conquête espagnole de l'empire aztèque au XVI<sup>e</sup> siècle.

Les élèves étaient ensuite confrontés aux trois questions suivantes :

1. Vous êtes historien. Au cours de vos recherches sur la conquête de l'empire aztèque par les Espagnols, vous trouvez le texte ci-dessus. En dehors du contexte - la colonisation de l'empire aztèque par les Espagnols au XVI<sup>e</sup> siècle, vous n'avez aucune autre information. À votre avis, de quoi s'agit-il ?
2. Comment était organisé l'empire aztèque avant l'arrivée des Espagnols ?
3. Quelle a été la stratégie des Espagnols pour imposer leur puissance aux Aztèques ?

Les questions, bien que visant les mêmes objectifs disciplinaires que l'activité au degré d'opacité le plus faible, étaient volontairement beaucoup plus « ouvertes » que les questions plus guidées de l'activité jumelle.

### **III. Analyse des données :**

#### **A) Déroulement de la séance :**

La séance a été organisée autour de la problématique suivante : « Comment les Espagnols parviennent-ils à imposer leur puissance et à mettre fin à l'Empire aztèque ? ».

Avant de lancer l'activité, j'ai commencé par interroger les élèves à l'oral et de manière relativement informelle sur ce qu'ils savaient ou croyaient savoir sur la conquête de l'empire aztèque par les Espagnols. Le but de ce questionnement était d'évaluer les représentations mentales des élèves sur le sujet. Certains élèves ont évoqué l'hypothèse selon laquelle les Espagnols avaient peut-être soumis le peuple aztèque en esclavage. Cette remarque est intéressante car elle peut être rattachée aux travaux de Didier CARIOU que nous avons cités précédemment<sup>21</sup> et qui font référence aux représentations mentales des élèves qui fonctionnent par analogie, les élèves entrant vraisemblablement dans cette activité à travers ce qu'ils savent de la traite négrière. D'autres élèves ont mentionné le fait que les Espagnols avaient apporté avec eux sur le « nouveau monde » des maladies qui avaient décimé les Aztèques. Enfin, l'aspect de supériorité militaire (« meilleures armes ») des Espagnols a été évoqué.

Les élèves ont constitué des groupes de deux, le choix de leur binôme étant libre. J'ai demandé aux élèves de ranger leur manuel et leur cahier d'histoire, pour qu'ils ne soient pas tentés d'aller y chercher des informations. Huit groupes de deux élèves ont travaillé sur l'activité au degré d'opacité le plus faible et huit groupe de deux élèves sur l'activité au degré de guidage le plus élevé.

Durant toute la durée de la séance, une carte des territoires constituant l'empire aztèque était projetée au tableau afin de permettre aux élèves de localiser les lieux mentionnés dans le document (Cempoal, Tlaxcala, Mexico, et la sierra Totonaque).

#### **B) Recueil et analyses des fiches d'activité des élèves :**

##### **1. L'activité au niveau d'opacité le plus faible :**

###### **a) Première question :**

La première question (« Présenter le document ») est très classique, et est familière des élèves, puisqu'ils y sont confrontés depuis plusieurs années dans le cadre de leur scolarité. Elle ne demande pas une opération mentale trop complexe aux élèves puisqu'elle requiert de prélever des informations. Cette habitude à présenter un document, n'est pas forcément une bonne chose. En

---

<sup>21</sup> CARIOU Didier, « Quels exercices pour apprendre l'histoire scolaire? » dans *Les Cahiers Pédagogiques*, n°471, mars 2009.

effet, j'ai pu constater au cours des mois précédents que les élèves ne perçoivent pas nécessairement le sens de cette démarche, et elle est devenue presque mécanique pour certains, qui relèvent machinalement les différents éléments (nature, date, auteur...), sans pour autant les interroger et les contextualiser. Cela est par exemple visible dans la réponse d'un des groupes :

1. Présenter le document.  
Ce doc est un texte qui se nomme "la conquête du Mexique" écrit par Bernal Diaz del castilla vers 1550

Comme nous pouvons le constater, la réponse de ce groupe est minimale et ne donne aucune information sur la teneur du texte, ou le fait que Bernal Diaz del Castillo ne soit ici que le rapporteur du message du chef aztèque de Tlaxcala.

D'autres groupes ont davantage développé cette question, mais il est difficile de savoir s'ils se sont réellement appropriés le document, car il s'agit tout simplement des informations fournies en italique par les auteurs du manuel :

1. Présenter le document.  
C'est un texte écrit par Bernal Diaz del Castillo vers 1550, ce texte est tiré du livre "la conquête du Mexique" Bernal accompagnait Cortés lors de sa conquête de l'Empire aztèque, il a rapporté les paroles de caciques de l'Empire aztèque adnomés en 1519.

Nous voyons donc bien les problèmes que soulève une telle question, pourtant récurrente dans les activités demandées aux élèves. Les élèves pour leur grande majorité semblent se contenter de prélever les informations comme ils ont appris à le faire au cours de leur cursus scolaire, sans pour autant s'interroger dessus.

### **b) Deuxième question :**

La seconde question était la suivante :

« Vous n'ignorez pas [...] tué dans les combats un grand nombre des nôtres ». Que nous apprend cette phrase sur les premières confrontations entre les Espagnols et les Aztèques ?

Le degré de guidage était élevé pour cette question, puisqu'il s'agissait d'interpréter un passage du texte. Cette question a été bien comprise par l'ensemble des groupes et n'a pas vraiment posé de problèmes aux différents groupes, comme le montre la réponse d'un des groupes :

2. « Vous n'ignorez pas [...] tué dans les combats un grand nombre des nôtres ». Que nous apprend cette phrase sur les premières confrontations entre les Espagnols et les Aztèques ?

On apprend que les Aztèques avaient beau attaquer les Espagnols, ils ne faisaient examiner à chaque fois, cela prouve qu'ils étaient beaucoup moins puissants malgré leur supériorité numérique.

### c) Troisième question :

Cette question était en fait décomposée en deux questions afin de guider les élèves de manière assez importante :

3. « Maintenant encore ils nous redemandent la paix [...] au point d'ordonner aux gens de Cempoal et de toute la sierra Totonaque de ne plus leur payer tribut. »

a) D'après cette phrase, quelle était l'obligation des cités de Cempoal, de Tlaxcala et de la région montagneuse de Totonaque à l'égard de Mexico ?

b) Que pouvez-vous alors en déduire sur la position de Mexico au sein de l'Empire aztèque ?

J'attendais par ces deux questions que les élèves perçoivent la position dominante de Mexico au sein de l'empire aztèque (question 3.b), qui percevait un impôt de la part des cités vassales comme Cempoal ou Tlaxcala (question 3.a).

La question a posé problème à certains groupes d'élèves qui ne comprenaient pas le sens de la phrase qui était prélevée du texte, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord le mot « tribut » était opaque pour deux groupes, qui m'ont demandé la définition. Lorsque je leur ai dit que nous avions déjà eu l'occasion de croiser ce terme dans un autre chapitre et dans un autre contexte, les élèves concernés sont parvenus à faire le lien et à associer le mot « tribut » à ceux de « redevance », « taxe », « impôt ». Un autre aspect de la phrase a posé problème à certains groupes : l'emploi du pronom « ils », à la fois « ils nous redemandent la paix », mais également « ils sont les ennemis de Moctezuma ». En effet, certains élèves ont eu au départ du mal à percevoir que ce pronom personnel désignait les Espagnols.

Une fois ces éléments opaques surmontés, certains groupes sont parvenus à répondre à la question (quatre groupes sur les huit concernés par cette activité) :

3. « Maintenant encore ils nous redemandent la paix, et les gens de Cempoal qu'ils amènent avec eux assurent qu'ils sont les ennemis de Moctezuma (Empereur aztèque) et des Mexicains (Aztèques), au point d'ordonner aux gens de Cempoal et de toute la sierra Totonaque de ne plus leur payer tribut. ».

a) D'après cette phrase, quelle était l'obligation des cités de Cempoal, de Tlaxcala et de la région montagneuse de Totonaque à l'égard de Mexico ?

Elles doivent payer un impôt.

À l'inverse, les quatre autres groupes ont répondu que les cités nommées ne devaient plus payer l'impôt à Mexico (variante de la même réponse dans les quatre groupes) :

3. « Maintenant encore ils nous redemandent la paix, et les gens de Cempoal qu'ils amènent avec eux assurent qu'ils sont les ennemis de Moctezuma (Empereur aztèque) et des Mexicains (Aztèques), au point d'ordonner aux gens de Cempoal et de toute la sierra Totonaque de ne plus leur payer tribut. ».

a) D'après cette phrase, quelle était l'obligation des cités de Cempoal, de Tlaxcala et de la région montagneuse de Totonaque à l'égard de Mexico ?

Pe ne plus payer des impôts à Moctezuma et aux Mexicains

Nous pouvons supposer que cette erreur commise par 50% des groupes provient peut-être d'une maladresse dans la formulation de la question, peut-être aurais-je dû interroger les élèves sur l'obligation des cités avant l'arrivée des Espagnols ?

Cependant un groupe d'élèves a confondu et mélangé dans sa réponse les mots « tribut » et « tribu », qu'il a utilisé indifféremment, en utilisant la même orthographe mais en lui donnant les deux sens différents (tribut et tribu) : « devaient payer « tribut » (impôt) », puis plus loin « mais quand les Espagnols sont arrivés avec la tribu de Cempoal »

devaient payer "tribut" (impôt) à l'égard de Mexico, ils étaient donc sous l'empire de cette ville. Mais quand les espagnols sont arrivés au début de Cempoal à Mexico, la tribu mexicaine car était amais ils ont décidés de ne plus payer d'impôt.

Il est intéressant de voir ici que le terme « tribut », malgré une certaine opacité pour ces élèves ne les a pas empêché de comprendre le sens général de la phrase.

Cette interprétation mitigée de la question « 3.a » de la part des différents groupes a entraîné des réponses variées mais intéressantes à la question, comme nous le montrent ces deux exemples :

b) Que pouvez-vous alors en déduire sur la position de Mexico au sein de l'Empire aztèque ?

Mexico est considéré comme une ville appréciée des aztèques des régions voisines

b) Que pouvez-vous alors en déduire sur la position de Mexico au sein de l'Empire aztèque ?

les Mexicains ont de moins en moins de soutien de leur peuple et se retrouve seul en face des espagnols et de certains peuples aztèques anciens

Comme nous pouvons le constater les groupes ont mis en avant la particularité de Mexico et sa faiblesse à l'arrivée des Espagnols qui ont joué sur l'impopularité de la capitale Mexico pour ses cités vassales.

Si la majorité des groupes semblent avoir perçu les éléments importants que je souhaitais leur faire appréhender sur ce passage du texte, un groupe semble avoir été réellement en difficulté sur la compréhension globale du texte, comme l'illustre leur réponse à cette question « 3b » :

b) Que pouvez-vous alors en déduire sur la position de Mexico au sein de l'Empire aztèque ?  
On peut en déduire que l'Empire aztèque est beaucoup plus puissant que Mexico, de plus Mexico doit payer des impôts à l'Empire Aztèque.

En dehors d'une mauvaise compréhension du texte, peut-être due à la confusion des pronoms personnels « ils » désignant les Espagnols et à laquelle nous avons fait référence précédemment, il est difficile d'émettre des hypothèses sur ce qui a pu poser problème à ces deux élèves pour répondre à la question, d'autant plus qu'ils semblent avoir compris ce qui leur était demandé. Nous pouvons constater à travers cet exemple, que malgré un degré de guidage relativement important dans ces deux questions, qui avait pour but d'encadrer les interprétations du texte par les élèves, ce dernier est resté relativement opaque pour certains d'entre eux.

#### **d) Quatrième question :**

La quatrième question était la suivante :

4. D'après le document et vos réponses aux questions précédentes, quelle a été la stratégie des Espagnols pour imposer leur puissance et leur domination aux Aztèques ?

Cette question était très liée à la précédente, il s'agissait de mettre en relation la soumission des cités vassales de Mexico (par le paiement du tribut), avec la diplomatie mise en place par les Espagnols pour liguer ces dernières contre la capitale de l'empire aztèque.

Les réponses à cette question ont été assez variées et se sont révélées très intéressantes pour percevoir que certains élèves n'avaient pas réussi, malgré toutes les questions de guidage visant à décortiquer le texte, à se l'approprier complètement et à le comprendre :



4. D'après le document et vos réponses aux questions précédentes, quelle a été la stratégie des Espagnols pour imposer leur puissance et leur domination aux Aztèques ?

des espagnols ont montré leur puissance financière et militaires. Les aztèques qui n'avaient vraiment pas les moyens financiers et militaires de lutter face à l'Espagne et sa puissance, on donc dû accepter la domination des espagnols.

Ce groupe d'élèves répond à la question en ne s'aidant que très peu du texte, en effet, il n'est par exemple pas question dans le texte de la puissance financière des Espagnols. De la même manière, ces élèves n'utilisent pas leurs réponses précédentes. Nous pouvons supposer ici que ces élèves répondent au contraire par le prisme de leurs représentations mentales sur les Européens de l'époque (supériorité de ces derniers sur les peuples indigènes auxquels ils ont été confrontés, « puissance militaire et financière »).

Certains groupes sont parvenus à cerner une partie de la stratégie diplomatique des Espagnols :

4. D'après le document et vos réponses aux questions précédentes, quelle a été la stratégie des Espagnols pour imposer leur puissance et leur domination aux Aztèques ?

Les espagnols ont amadoué les aztèques car les aztèques ont aimé bien les espagnols car ils ont dit de payer les impôts. Les aztèques ont dit qu'il été généreux.

Nous constatons dans cet exemple que ces deux élèves, malgré les fautes de syntaxe sont parvenus à faire le lien avec la précédente question sur les impôts et la vassalité des cités vis à vis de Mexico. C'est également le cas de cet autre groupe :

4. D'après le document et vos réponses aux questions précédentes, quelle a été la stratégie des Espagnols pour imposer leur puissance et leur domination aux Aztèques ?

retourne  
Il mène le peuple aztèque contre Montezuma et les oblige de ne plus payer d'impôts et d'être contre lui, comme Montezuma n'a plus de soutien de son peuple et donc il n'a pas de renfort, ni commerce, ni argent.

En définitive, pour cette question, sur les huit groupes d'élèves concernés, cinq groupes sont parvenus, de manière plus ou moins claire à appréhender la politique des Espagnols sur l'empire aztèque, une politique basée sur de la diplomatie (aucun groupe n'emploie cependant ce terme), où ils ont cherché à diviser l'empire aztèque de l'intérieur en se posant pour les cités soumises à Mexico comme des garants de la paix, bien que dotés d'une force militaire puissante.

## 2. L'activité au niveau d'opacité le plus élevé :

### a) Première question :

La première question était la suivante :

1. Vous êtes historien. Au cours de vos recherches sur la conquête de l'empire aztèque par les Espagnols, vous trouvez le texte ci-dessus. En dehors du contexte - la colonisation de l'empire aztèque par les Espagnols au XVI<sup>e</sup> siècle, vous n'avez aucune autre information. À votre avis, de quoi s'agit-il ?

Comme nous l'avons indiqué précédemment, les groupes concernés par ce degré d'opacité plus élevé ne possédaient que le texte, dépourvus de toutes les références et annotations fournies par les auteurs du manuel.

Au cours de la séance, il a été intéressant d'observer les groupes concernés travailler et s'interroger sur cette question. N'ayant aucune référence pour le texte, ils n'ont eu d'autre choix que de le décortiquer pour savoir qui parlait, ainsi beaucoup d'entre eux ont relevé à l'oral ou à l'écrit le terme « frères et amis » et en on déduit qu'il s'agissait d'un discours. Ainsi, sur les huit groupes concernés, sept ont cerné qu'il s'agissait d'un discours d'un chef aztèque au sujet des Espagnols :

1. Vous êtes historien. Au cours de vos recherches sur la conquête de l'empire aztèque par les Espagnols, vous trouvez le texte ci-dessus. En dehors du contexte - la colonisation de l'empire aztèque par les Espagnols au XVIe siècle, vous n'avez aucune autre information. À votre avis, de quoi s'agit-il ?

Il s'agit d'un discours fait par un chef Aztèque allié de Temporal et ennemi des mexicains dans lequel il dit à son peuple que les espagnols ne sont pas des ennemis, qu'il est futile de les affronter, qu'ils ont les mêmes ennemis que Temporal et qu'il faut les accueillir pour commercer avec eux.

Si pour les élèves concernés par cette activité, toutes les informations relatives au document ne sont pas connues car absentes de leur feuille d'activité, ils se sont tous (à l'exception d'un groupe) appropriés efficacement le texte.

Le groupe qui a mal interprété la nature du texte semble avoir été gêné par le terme « teule » (terme par lequel les Aztèques qualifiaient les Espagnols), bien que celui-ci était défini :

1. Vous êtes historien. Au cours de vos recherches sur la conquête de l'empire aztèque par les Espagnols, vous trouvez le texte ci-dessus. En dehors du contexte - la colonisation de l'empire aztèque par les Espagnols au XVIe siècle, vous n'avez aucune autre information. À votre avis, de quoi s'agit-il ?

C'est un Espagnol qui a écrit une lettre, où il dit que les teules doivent arrêter de batailler contre les Aztèques, qu'il faut faire la paix avec eux. Il dit qu'il faut ramener les teules et leur donner des femmes pour qu'il y ai une véritable parenté et une amitié. Il faut entrer en bon commerce. Cette lettre est probablement pour le roi d'Espagne.

Nous voyons ici comment un mot de vocabulaire « opaque », bien qu'il soit défini ne fait pas sens pour les élèves et les conduit à une mauvaise interprétation du document.

### b) Deuxième question :

La seconde question était la suivante :

2. Comment était organisé l'empire aztèque avant l'arrivée des Espagnols ?

Cette question était volontairement large pour voir quels éléments du texte les élèves allaient prélever ou dont ils allaient se servir afin d'y répondre. Tous les groupes ont noté des éléments de réponses pour cette question, alors que trois groupes m'ont affirmé à un moment ou un autre de la séance ne pas pouvoir répondre à la question car la réponse n'était « pas dans le texte ». Ces remarques des élèves m'ont semblé très intéressantes car elles permettent de voir certaines habitudes

de travail des élèves. En effet, ce qu'ils cherchaient visiblement à dire c'est qu'ils ne percevaient pas l'endroit du texte où ils pouvaient aller chercher de l'information, aucun endroit du texte ne fait explicitement référence à une quelconque organisation de l'empire. Cela ajoutait donc un niveau de difficulté en plus pour les élèves qui devaient essayer de percevoir dans le texte, ce qui pouvait leur permettre de répondre à la question.

Les objectifs visés par cette question étaient de mettre en avant la supériorité de Mexico vis à vis des autres cités de l'empire aztèque.

Au vu des données recueillies pour cette réponse, la plupart des groupes ont compris que l'empire aztèque était dirigé par l'empereur Moctezuma, depuis Mexico, et que ce dernier prélevait un impôt sur les cités vassales de l'empire, comme l'attestent les deux exemples suivants :

2. Comment était organisé l'empire aztèque avant l'arrivée des Espagnols ?  
L'Empereur Aztèque est Moctezuma et la capitale de l'empire est Tenochtitlan. L'empire aztèque est bordé par le Golfe du Mexique et par la Sierra Totonaque. ~~Les habitants de la ville de Temoascal sont les ennemis de Moctezuma.~~ Tout l'Empire aztèque doit donner un tribut à l'Empereur.

2. Comment était organisé l'empire aztèque avant l'arrivée des Espagnols ?  
Avant l'arrivée des Espagnols, les petites villes tels que Temoascal et Totonaque devaient payer un impôt à Mexico. Seulement à partir de l'arrivée des Espagnols, ceux-ci demandent à ces petites villes de ne plus payer l'impôt à Mexico. De plus, chaque année, les Mexicains font la guerre aux Aztèques et Moctezuma.

Ce deuxième exemple est intéressant car le groupe concerné développe sa réponse, en mettant également en avant la division de l'empire aztèque, même s'il semble y avoir une confusion sur le fait que Moctezuma soit à la tête de l'empire aztèque (« chaque année, les Mexicains font la guerre aux Aztèques et Moctezuma »).

Comme nous l'avons abordé précédemment dans ce travail de recherches, il ne faut pas sous estimer le poids des représentations mentales des élèves et l'obstacle que celles-ci peuvent représenter dans l'appropriation de nouveaux savoirs. Ainsi pour cette deuxième question, deux des groupes ont répondu à la question en comparant, en juxtaposant la situation avec des connaissances liées au système féodal français (« système vassalique », « système féodal », « seigneur », « Tiers-État »)

2. Comment était organisé l'empire aztèque avant l'arrivée des Espagnols ?

C'est un empire dirigé par un empereur (Montezuma) avec un système vassalique, apparemment peut-être similaire au système féodal français. Il possède une religion polythéiste et par ailleurs une armée organisée. Il a l'air plutôt hostile aux étrangers.

2. Comment était organisé l'empire aztèque avant l'arrivée des Espagnols ?

L'empire aztèque était un état composé d'une société hiérarchisée car de texte ci-dessus nous le montre par des expressions comme "nos vassaux". On suppose alors qu'il y a un roi ainsi que des seigneurs et de tiers état.

### c) Troisième question :

La troisième question était la suivante :

3. Quelle a été la stratégie des Espagnols pour imposer leur puissance aux Aztèques ?

Je voulais voir par cette question si les élèves allaient se contenter pour répondre à cette question de prélever et d'expliquer le passage du texte qui fait référence aux confrontations meurtrières entre les Espagnols et les Aztèques, car cela leur auraient permis de corroborer leurs savoirs initiaux (les représentations mentales qu'ils avaient mentionné au début de la séance) sur la conquête de l'empire aztèque par les Espagnols.

Or les données recueillies permettent de constater que les élèves sont allés au delà de leur représentations initiales (même si la puissance militaire des Espagnols a été mentionnée pour l'un des groupes). Ainsi, l'ensemble des groupes a mis en avant le fait que les Espagnols ont essayé de se présenter comme un peuple capable de maintenir la paix au sein de l'empire aztèque.

3. Quelle a été la stratégie des Espagnols pour imposer leur puissance aux Aztèques ?

Les Espagnols tentent de faire passer un message de paix, en ne maltraitant pas les prisonniers, en demandant la paix régulièrement. En effet les Aztèques laissent ainsi entrer les Espagnols chez eux. "Amenerons les ici parmi nous" (l.14).

Comme l'illustrent les deux exemples ci-dessous, certains groupes semblent avoir perçu la subtilité et l'habileté de la diplomatie des Espagnols, ce qui transparaît dans le vocabulaire qu'ils ont choisi pour répondre à la question « ont fait mine », « ont monté les clans les uns contre les autres », « ils ont dessouder pour mieux régner » :

3. Quelle a été la stratégie des Espagnols pour imposer leur puissance aux Aztèques ?

Les Espagnols ont fait mine de s'allier à certaines tribus Aztèques. Puis ils ont monté les clans les uns contre les autres pour en faire tomber de plus en plus puissants.

3. Quelle a été la stratégie des Espagnols pour imposer leur puissance aux Aztèques ?

Il ont commencé par tuer les Aztèques pour diminuer leur force et pour reprendre la terre et ont imposé la paix ensuite. Ils se sont fait passer pour les dieux salvateurs des Aztèques. Ils ont dessouder l'empire pour mieux régner.

### 3. Quelles conclusions tirer de ce protocole expérimental ?

Tout d'abord, au cours de la séance, j'ai pu constater que le document choisi était bel et bien opaque pour la quasi-totalité des élèves, même si l'opacité est provenue de différents facteurs, y compris certains que je n'avais pas envisagés au cours de l'élaboration de l'activité. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, certains élèves ont été mis en difficulté par la formulation du texte, et notamment l'emploi des pronoms personnels « ils » pour désigner les Espagnols n'était pas tout à fait clair pour quelques-uns.

Certains ce sont heurtés au vocabulaire, et nous voyons combien les élèves sont dans certains cas peu sûrs de leurs connaissances et sont encore parfois réticents à faire des liens entre ce qu'il voit dans un chapitre d'histoire donné et ce qu'il voit dans un autre. Ainsi, certains élèves se sont heurtés aux mots « tribut » et « vassaux », termes qui avaient tous les deux abordés lors de précédents chapitres. Une fois que je leur ai rappelé qu'ils connaissaient le sens de ces mots car

nous les avons définis auparavant, les élèves concernés ont été capables de s'appropriier ces mots. Nous voyons ainsi l'importance en tant qu'enseignant de constamment faire des liens entre les différents savoirs, afin de ne pas les cloisonner et pour permettre aux élèves peut-être de percevoir plus efficacement « l'utilité » de la discipline.

Un autre fait m'est apparu comme important au cours de l'analyse des données recueillies, il s'agit du poids que peuvent avoir les représentations mentales des élèves dans l'appropriation des savoirs par les élèves et à quel point ces dernières peuvent faire obstacle à la compréhension d'un document. Ainsi, au cours de ce protocole expérimental, je n'avais pas envisagé que les élèves comparent le fonctionnement de l'empire aztèque à celui du système féodal français, ce qui a été le cas pour deux groupes. Nous voyons alors l'enjeu qu'il va pouvoir y avoir à choisir un document permettant justement de briser ces représentations mentales des élèves, qu'il peut parfois être difficile pour l'enseignant d'appréhender.

Enfin, l'opacité du document, accompagnée d'un degré de guidage relativement faible dans les questions semblent avoir été dépassé par la très grande majorité des groupes (sur l'ensemble des trois questions), qui ont déconstruit le texte, y ont repéré certaines informations, avant de reconstruire les savoirs qui étaient en jeu dans le document. Tout d'abord, comme nous avons pu le constater dans le recueil des données, fournir trop d'informations sur les références d'un document ne veut pas dire que les élèves vont donner du sens à ces références. À l'inverse les élèves qui n'avaient aucune information ont tous été amenés à réfléchir à l'auteur et au(x) destinataire(s) du texte.

Le degré de guidage élevé auquel a été confrontée la moitié de la classe n'a pas empêché certaines mauvaises interprétations du document, affirmation qui se vérifie également pour les élèves confrontés au degré de guidage plus faible. Cependant, certains des élèves, comme nous avons pu le constater dans le recueil des données, bien qu'il aient été confrontés à un document opaque, accompagné de question relativement large et ouverte, ont été capables d'approfondir pour aller chercher et interpréter des informations et ainsi enrichir leur réponse, par exemple au sujet de la stratégie des Espagnols basée sur la diplomatie.

## CONCLUSION

Cet écrit réflexif m'aura permis tout au long de cette année scolaire, durant mon stage en responsabilité, de réfléchir à ma pratique professionnelle et plus précisément à mon utilisation des documents. En effet, lors de l'élaboration d'une mise en activité des élèves, la tentation est parfois grande de choisir un document susceptible d'être compris par tous les élèves, et de fournir un degré de guidage élevé dans les questions, notamment afin de ne pas « perdre » ou décourager les élèves les plus en difficulté en cours de route. Or, même s'il n'existe évidemment pas de méthode unique, le protocole expérimental mis en place dans le cadre de cet écrit réflexif m'a permis de confirmer que parfois, vouloir guider et présélectionner les informations pour les élèves ne favorise pas nécessairement leur appropriation du document et les savoirs en jeux dans celui-ci.

Au vu de l'analyse du recueil de données, l'opacité du texte a bel et bien été perçue comme un obstacle au début de l'activité. Cette opacité a été liée, selon les cas au vocabulaire, à la formulation des phrases, à la nature du document lui même (qui parle et à qui? Etc). Cette opacité a conduit à certaines erreurs, mais a pu être dépassée, parfois en partie, parfois en totalité par les élèves qui sont parvenus à cerner des aspects plus implicites du texte et surtout à mettre en relation ces savoirs.

D'un point de vue pédagogique, il a été intéressant de voir comment les élèves ont essayé de franchir les difficultés posées par l'opacité du texte afin d'essayer de répondre aux questions, même si comme nous l'avons dit au cours de ce travail, certains étaient au départ sceptiques sur la présence dans le texte des informations nécessaires aux réponses. Ainsi, s'il ne faudrait pas privilégier des activités avec un degré d'opacité élevé au point de ne plus faire que cela, il est intéressant de constater que les élèves, confrontés à un document volontairement « opaque », sont capables de le déconstruire, en faisant des liens, des analogies, en décomposant les phrases, afin de s'approprier efficacement un document et les savoirs historiques qu'il véhicule.



# BIBLIOGRAPHIE

## Ouvrages:

### ◆ Sur l'utilisation du document en histoire :

- PINSON Gérard, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux. Collège, lycée*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2007, chapitre VIII.

### ◆ Pour préparer l'activité sur Tenichtitlan :

- GRUNBERG Bernard, *Histoire de la conquête du Mexique*, L'Harmattan, Paris, 1995.

- CORTES Hernan, *La conquête du Mexique*, Éditions la Découverte, Paris, 1996.

## Articles :

- ALLIEU-MARY Nicole, LAUTIER Nicole, « La Didactique de l'histoire » dans *La Revue Française de Pédagogie*, n°162, Janvier-mars 2008.

- CARIOU Didier, « Quels exercices pour apprendre l'histoire scolaire? », dans *Les Cahiers Pédagogiques*, n°471, mars 2009.

- CARIOU Didier, « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée des élèves » dans *la Revue Française de Pédagogie*, n°147, avril-mai-juin 2004.

- GAJO Laurent, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Actes des Journées de mutualisation de l'IUFM de Montpellier*, 29-30 mai 2007.

## Mémoire de recherche :

- POHU Alexandra, *L'utilisation du document écrit en DNL Histoire-Géographie*, Université d'Angers, Juin 2015.

## Webographie :

### ◆ Sur l'enseignement en langues étrangères et les travaux de Laurent GAJO :

- <http://www.adeb.asso.fr> [consulté en mai 2014]

### ◆ Sur le document en classe d'Histoire-géographie et les épreuves du baccalauréat :

- <http://eduscol.education.fr/pid25235-cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html> [consulté en mai 2014]
- [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=57474](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57474) [consulté en mars 2016]
- <http://www.histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/DOCUMENTHISTOIRE.pdf> [consulté en mars 2016]

**Annexe n°1 :** Bulletin officiel spécial n°7 du 6 octobre 2011, relative au Baccalauréat général, séries économique et sociale et littéraire : épreuve obligatoire d'histoire-géographie, applicable à compter de la session 2013.

---

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au directeur du service interacadémique des examens et concours d'Ile-de-France ; aux chefs d'établissement ; aux professeures et professeurs

La présente note de service abroge et remplace à compter de la session 2013 de l'examen la note de service n° 2004-021 du 2 février 2004 définissant l'épreuve obligatoire d'histoire-géographie du baccalauréat général, séries ES, L et S, applicable à compter de la session 2005 de l'examen.

**Épreuve écrite** Série ES, durée 4 heures, coefficient 5

- Série L, durée 4 heures, coefficient 4

L'épreuve écrite d'histoire-géographie porte sur le programme de la classe de terminale des séries ES et L. Les modalités de l'épreuve sont communes à ces deux séries.

**Objectifs de l'épreuve** L'épreuve a pour objectif d'évaluer l'aptitude du candidat à :

- mobiliser, au service d'une réflexion historique et géographique, des connaissances fondamentales pour la compréhension du monde et la formation civique et culturelle du citoyen ;
- rédiger des réponses construites et argumentées, montrant une maîtrise correcte de la langue ;
- exploiter, organiser et confronter des informations ;
- analyser des documents de sources et de natures diverses et à en faire une étude critique ;
- comprendre, interpréter et pratiquer différents langages graphiques.

**Structure de l'épreuve** L'épreuve est composée de deux parties.

Sa durée totale est de quatre heures dont l'utilisation est laissée à la liberté du candidat, même s'il lui est conseillé de consacrer environ deux heures et demie à la première partie.

Dans la première partie, le candidat rédige une composition en réponse à un sujet d'histoire ou de géographie.

La deuxième partie se compose d'un exercice portant sur la discipline qui ne fait pas l'objet de la composition :

- en histoire, une étude critique d'un ou de deux document(s) ;
- en géographie, soit une étude critique d'un ou de deux document(s), soit une production graphique (réalisation d'un croquis ou d'un schéma d'organisation spatiale d'un territoire).

**Nature des exercices** 1. **La composition** Le candidat traite un sujet au choix parmi deux proposés dans la même discipline.

Pour traiter le sujet choisi, en histoire comme en géographie :

- il montre qu'il sait analyser un sujet, qu'il maîtrise les connaissances nécessaires et qu'il sait les organiser ;
- il rédige un texte comportant une introduction (dégageant les enjeux du sujet et comportant une problématique), plusieurs parties structurées et une conclusion ;
- il peut y intégrer une (ou des) production(s) graphique(s).

Le libellé du sujet peut prendre des formes diverses : reprise partielle ou totale d'intitulés du programme, question ou affirmation ; la problématique peut être explicite ou non.

**2. L'étude critique de document(s) ou production graphique (réalisation d'un croquis ou d'un schéma d'organisation spatiale d'un territoire)** L'exercice d'étude critique de document(s), en histoire comme en géographie, comporte un titre, un ou deux document(s) et, si nécessaire, des notes explicatives. Il est accompagné d'une consigne visant à orienter le travail du candidat.

En géographie, un exercice d'un autre type peut être proposé : la réalisation d'un croquis ou d'un schéma d'organisation spatiale d'un territoire.

**2.1 En histoire, l'étude critique d'un ou de deux document(s)** Cette étude doit permettre au candidat de rendre compte du contenu du ou des document(s) proposé(s) et d'en dégager ce qu'il(s) apporte(nt) à la compréhension des situations, des phénomènes ou des processus historiques évoqués.

Le candidat doit mettre en œuvre les démarches de l'étude de document en histoire :

- en dégageant le sens général du ou des document(s) en relation avec la question historique à laquelle il(s) se rapporte(nt) ;
- en montrant l'intérêt et les limites éventuelles du ou des document(s) pour la compréhension de cette question historique et en prenant la distance critique nécessaire ;

- en montrant, le cas échéant, l'intérêt de la confrontation des documents.

## **2.2 En géographie deux types d'exercices peuvent être proposés**

- **soit l'étude critique d'un ou de deux document(s)** : Cette étude doit permettre au candidat de rendre compte du contenu du ou des document(s) proposé(s) et d'en dégager ce qu'il(s) apporte(nt) à la compréhension des situations, des phénomènes ou des processus géographiques évoqués.

Le candidat doit mettre en œuvre les démarches de l'étude de document(s) en géographie :

. en dégagant le sens général du ou des document(s) en relation avec l'objet géographique auquel il(s) se rapporte(nt),

. en faisant apparaître les enjeux spatiaux qu'il(s) exprime(nt) et la manière dont il(s) en rend(ent) compte,

. en montrant l'intérêt et les limites éventuelles du ou des document(s) pour la compréhension de cette question géographique et en prenant la distance critique nécessaire,

. en montrant, le cas échéant, l'intérêt de la confrontation des documents ;

- **soit la réalisation d'un croquis ou d'un schéma d'organisation spatiale d'un territoire en réponse à un sujet** : Pour la réalisation d'un croquis, un fond de carte est fourni au candidat.

**Évaluation et notation** L'évaluation de la copie du candidat est globale et doit utiliser tout l'éventail des notes de 0 à 20.

À titre indicatif, la première partie peut compter pour 12 points et la deuxième partie pour 8 points.

**Cas des candidats handicapés** Les candidats reconnus handicapés moteurs ou sensoriels peuvent demander à bénéficier, pour les exercices de géographie de la deuxième partie de l'épreuve, de l'adaptation suivante : à partir du même sujet, le candidat remplace l'exercice de réalisation d'un croquis ou d'un schéma d'organisation spatiale d'un territoire par une rédaction d'une page environ.

### **Épreuve orale de contrôle** Durée : 20 minutes

Temps de préparation : 20 minutes

L'épreuve porte à la fois sur le programme d'histoire et sur celui de géographie de la classe de terminale. Le candidat tire au sort un sujet. Chaque sujet comporte une question d'histoire et une question de géographie. Les questions du sujet portent sur des thèmes majeurs ou ensembles géographiques du programme. L'une des questions (histoire ou géographie) est accompagnée d'un document.

L'évaluation des réponses de chaque candidat est globale et doit utiliser tout l'éventail des notes de 0 à 20.

L'examineur évalue la maîtrise des connaissances, la clarté de l'exposition et la capacité à tirer parti d'un document. Le questionnement qui suit l'exposé peut déborder le cadre strict des sujets proposés et porter sur la compréhension d'ensemble des questions étudiées.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative  
et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire,  
Jean-Michel Blanquer

**Annexe n°2 :** fiche d'activité au degré d'opacité le plus faible.

**La conquête espagnole de l'Empire aztèque**

=> Comment les Espagnols parviennent-ils à imposer leur puissance et à mettre fin à l'Empire aztèque ?

*Bernal Diaz del Castillo accompagne Cortès lors de sa conquête de l'Empire aztèque. Il rapporte ici le contenu d'un message adressé en 1519 par les caciques (chefs) de la ville de Tlaxcada à d'autres caciques de l'Empire aztèque.*

« Frères et amis, vous avez vu combien de fois ces teules<sup>1</sup>, toujours prêts à batailler sur nos campagnes, nous ont envoyé des messagers pour demander la paix ; ils disent qu'ils viennent nous secourir et nous compter au nombre de leurs frères ; vous avez vu aussi combien de fois, ayant pris plusieurs de nos vassaux, ils ne leur ont fait aucun mal et ont eu la générosité de nous les renvoyer. Vous n'ignorez pas que nous sommes tombés sur eux trois fois avec toutes nos forces, le jour comme la nuit, et que nous n'avons pu les vaincre, tandis qu'ils nous ont tué dans les combats un grand nombre des nôtres, parmi nos fils, nos parents et nos capitaines. Maintenant encore ils nous redemandent la paix, et les gens de Cempoal qu'ils amènent avec eux assurent qu'ils sont les ennemis de Moctezuma<sup>2</sup> et des Mexicains (Aztèques), au point d'ordonner aux gens de Cempoal et de toute la sierra<sup>3</sup> Totonaque de ne plus leur payer tribut. Or vous n'avez pas oublié que depuis plus de cent ans, les Mexicains nous font la guerre chaque année [...]. Déjà plusieurs fois nos sorciers, nos devins et nos papes nous ont dit ce qu'ils pensent de ces teules et à quel point ils sont valeureux. Ce qu'il nous semble, c'est que nous devons rechercher leur amitié, qu'ils soient hommes ou teules ; que dans l'un ou dans l'autre cas, nous entrons en bon commerce avec eux [...]. Amenons-les ici parmi nous et donnons-leur des femmes, afin de contracter avec eux une parenté véritable. »

Bernal Diaz del Castillo, *La Conquête du Mexique*, vers 1550.

1. Teules = nom donné par les Aztèques aux envoyés des dieux, ici les Espagnols.

2. Nom de l'Empereur aztèque.

3. Sierra = dans les pays de langue espagnole, montagne à relief allongé.

1. Présenter le document.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2. « Vous n'ignorez pas [...] tué dans les combats un grand nombre des nôtres ». Que nous apprend cette phrase sur les premières confrontations entre les Espagnols et les Aztèques ?

.....  
.....

.....

3. « *Maintenant encore ils nous redemandent la paix, et les gens de Cempoal qu'ils amènent avec eux assurent qu'ils sont les ennemis de Moctezuma (Empereur aztèque) et des Mexicains (Aztèques), au point d'ordonner aux gens de Cempoal et de toute la sierra Totonaque de ne plus leur payer tribut.* ».

a) D'après cette phrase, quelle était l'obligation des cités de Cempoal, de Tlaxcala et de la région montagneuse de Totonaque à l'égard de Mexico ?

.....

.....

.....

b) Que pouvez-vous alors en déduire sur la position de Mexico au sein de l'Empire aztèque ?

.....

.....

.....

4. D'après le document et vos réponses aux questions précédentes, quelle a été la stratégie des Espagnols pour imposer leur puissance et leur domination aux Aztèques ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Brouillon :**

**La conquête espagnole de l'Empire aztèque**

=> Comment les Espagnols parviennent-ils à imposer leur puissance et à mettre fin à l'Empire aztèque ?

« Frères et amis, vous avez vu combien de fois ces teules<sup>1</sup>, toujours prêts à batailler sur nos campagnes, nous ont envoyé des messagers pour demander la paix ; ils disent qu'ils viennent nous secourir et nous compter au nombre de leurs frères ; vous avez vu aussi combien de fois, ayant pris plusieurs de nos vassaux, ils ne leur ont fait aucun mal et ont eu la générosité de nous les renvoyer. Vous n'ignorez pas que nous sommes tombés sur eux trois fois avec toutes nos forces, le jour comme la nuit, et que nous n'avons pu les vaincre, tandis qu'ils nous ont tué dans les combats un grand nombre des nôtres, parmi nos fils, nos parents et nos capitaines. Maintenant encore ils nous redemandent la paix, et les gens de Cempoal qu'ils amènent avec eux assurent qu'ils sont les ennemis de Moctezuma<sup>2</sup> et des Mexicains (Aztèques), au point d'ordonner aux gens de Cempoal et de toute la sierra<sup>3</sup> Totonaque de ne plus leur payer tribut. Or vous n'avez pas oublié que depuis plus de cent ans, les Mexicains nous font la guerre chaque année [...]. Déjà plusieurs fois nos sorciers, nos devins et nos papes nous ont dit ce qu'ils pensent de ces teules et à quel point ils sont valeureux. Ce qu'il nous semble, c'est que nous devons rechercher leur amitié, qu'ils soient hommes ou teules ; que dans l'un ou dans l'autre cas, nous entrons en bon commerce avec eux [...]. Amenons-les ici parmi nous et donnons-leur des femmes, afin de contracter avec eux une parenté véritable. »

1. Teules = nom donné par les Aztèques aux envoyés des dieux, ici les Espagnols.  
2. Nom de l'Empereur aztèque.  
3. Sierra = dans les pays de langue espagnole, montagne à relief allongé.

**À l'aide du texte ci-dessus, vous répondrez aux questions suivantes, en prenant toujours soin de justifier vos réponses.**

1. Vous êtes historien. Au cours de vos recherches sur la conquête de l'empire aztèque par les Espagnols, vous trouvez le texte ci-dessus. En dehors du contexte - la colonisation de l'empire aztèque par les Espagnols au XVI<sup>e</sup> siècle, vous n'avez aucune autre information. À votre avis, de quoi s'agit-il ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Comment était organisé l'empire aztèque avant l'arrivée des Espagnols ?

.....

.....

.....  
.....  
.....  
.....

3. Quelle a été la stratégie des Espagnols pour imposer leur puissance aux Aztèques ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Brouillon :**



➤ **Résumé :**

Cet écrit réflexif essaie de montrer comment l'opacité d'un document écrit, dans le cadre de l'enseignement de l'histoire-géographie peut être surmontée par les élèves. Ceux-ci vont pouvoir déconstruire le texte, le décomposer, effectuer des analogies avec ce qu'ils savent ou croient savoir (leurs représentations mentales) et faire des liens avec d'autres savoirs. L'hypothèse de départ de ce travail réflexif est d'affirmer que l'opacité d'un document peut s'avérer bénéfique dans le processus d'apprentissage des élèves, parce qu'il présente pour eux un obstacle lorsqu'ils y sont confrontés initialement, ce qui va les amener à déconstruire le texte dans le but de se réappropriier les notions en jeu.

Afin d'infirmer ou de conformer cette hypothèse de départ, 32 élèves de seconde ont été mis en activité durant 1 heure – avec des activités à l'opacité et au degré de guidage plus différents – à partir d'un texte sur la conquête espagnole de l'empire aztèque datant du XVI<sup>e</sup> siècle, offrant le témoignage d'un chef aztèque sur les Espagnols. La recherche nous a permis de percevoir certains des mécanismes déployés par les élèves afin de comprendre un document complexe et riche au niveau du contenu historique.

➤ **Abstract :**

This reflexive work tries to show that providing a difficult historical document in History and Geography can serve as a helpful tool to learn by putting them in a situation where they can challenge themselves. Thirty two high-school students were given one hour to read a text about the colonization of the aztec empire by the Spanish. The students were provided with the same text from the sixteenth century but with different activities regarding the difficulty of the task. The research found that for most of the groups the difficult progress of deconstructing and rebuilding knowledge from a document helped the majority of the students to understand the historical materials from the document.

➤ **Mots-clés :** DOCUMENTS, ENSEIGNEMENT, HISTOIRE, APPROPRIATION DES SAVOIRS, ÉCRIT RÉFLEXIF.

➤ **Key-words :** DOCUMENTS, TEACHING, HISTORY, BUILDING KNOWLEDGES, REFLEXIVE WORK.