



HAL
open science

Quels effets de l'étayage de l'enseignant sur la dévolution du problème aux élèves ?

Bérangère Messenger, Julien Vergereau

► To cite this version:

Bérangère Messenger, Julien Vergereau. Quels effets de l'étayage de l'enseignant sur la dévolution du problème aux élèves ?. Education. 2018. dumas-01823615

HAL Id: dumas-01823615

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01823615v1>

Submitted on 26 Jun 2018

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

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

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

Mention second degré

Parcours: Master 2 MEEF Histoire-géographie

**Quels effets de l'étayage de l'enseignant sur la
dévolution du problème aux élèves ?**

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

soutenu par

Bérangère MESSAGER et Julien VERGEREAU

le 23 mai 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Jérôme Béliard, directeur de mémoire

Sylvain Marange, membre de la commission

Nous soussignés, Julien Vergereau et Bérangère Messenger,

Déclarons être pleinement conscients que le plagiat de documents ou d'une partie de documents publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, nous nous engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour écrire ce mémoire.

Sommaire

Remerciements	4
Introduction	5
I. Cadre théorique	7
A. Les situations d'apprentissage : la situation-problème.....	7
B. La zone proximale de développement.....	9
C. La dévolution	9
D. L'étayage	10
II. Problématique	12
III. Méthode de recueil de données et cadre d'analyse	13
A. Méthode de recueil de données.....	13
B. Cadre d'analyse.....	14
IV. Analyse des données recueillies	18
A. Situation 1	18
B. Situation 2	28
V. Synthèse et bilan de l'analyse des données	45
A. Méthodologie	45
B. Analyse des graphiques par situation.....	46
C. Traits communs.....	49
VI. Conclusion	53
VII. Annexes	55

Remerciements

Nous tenons à remercier Jérôme Béliard pour son accompagnement et ses conseils dans la réalisation de ce mémoire. Nous remercions également les élèves de 5^{ème} 05 du collège Ernest Renan à Saint-Herblain ainsi que les élèves de 2^{nde} C du lycée les Bourdonnières à Nantes pour avoir participé activement à nos expérimentations enregistrées sur dictaphones.

Introduction

Nous nous sommes au départ intéressés à la tâche réalisée par les élèves, c'est-à-dire celle à laquelle les élèves aboutissent à la fin de leur travail. On constate en effet que les élèves interprètent voire reformulent parfois les consignes de la tâche attendue, c'est-à-dire celle définie par le professeur. Dans ce cas, la tâche réalisée diffère de la tâche attendue au départ par le professeur, car les élèves ont travaillé sur la tâche redéfinie par leurs soins. La redéfinition de la tâche est-elle un problème pour autant ? Pas forcément, si l'on considère que le processus de réflexion et donc potentiellement d'apprentissage opéré par l'élève pour redéfinir puis réaliser la tâche importe plus que la tâche elle-même. Dès lors, dans quelle mesure l'écart entre la tâche attendue et la tâche réalisée peut-il nous permettre de savoir ce que les élèves ont appris pendant le processus ?

Cette question nous semblait importante pour savoir si notre activité servait réellement à faire apprendre quelque chose aux élèves. Nous avons comme principe tenu pour vrai que toute activité pensée comme constructive faisait réfléchir les élèves. Nous entendons ici par activité constructive une activité qui demande aux élèves de résoudre un conflit sociocognitif qui leur pose littéralement problème, et non seulement une réalisation de forme comme le remplissage d'un tableau, la rédaction de phrases ou d'un paragraphe, la réalisation d'une carte mentale, le fait de surligner des informations avec des couleurs différentes, etc. - que l'on appelle activité productive. Mais nous avons remarqué que certains élèves se sentaient comme perdus devant certaines activités comme la réponse à une seule question ouverte à l'aide de plusieurs documents, ou à l'inverse que certains élèves ne voyaient pas l'intérêt de répondre à des questions intermédiaires pour réaliser une tâche. Les élèves se posaient alors plus de questions sur la forme que sur le fond : leur propre redéfinition de la tâche transformait l'activité en une activité productive alors que nous l'avions pensée comme constructive.

Nous pouvons parler à un certain point d'une sorte de boîte noire pour désigner ce qui se passe dans la tête des élèves entre la tâche attendue et la tâche réalisée : nous savons en effet ce qui y entre et ce qui en sort, mais pas ce qui s'y produit réellement. Comment l'élève apprend-t-il entre ces deux moments ? Comment s'approprié-t-il l'activité ? Redéfinit-il toujours la tâche et comment ? Notre

question de départ était donc la suivante : comment une activité donnée est-elle appropriée par les élèves et leur permet-elle d'apprendre ?

I. Cadre théorique

Afin d'affiner notre réflexion, nous nous sommes intéressés à la littérature didactique sur cette question. Dans le droit fil de nos questionnements, il nous semblait indispensable de commencer par nous questionner sur la manière dont les élèves apprennent lors de la réalisation d'une activité, et à quelles conditions : nous nous sommes intéressés au travail de Pierre Pastré autour des situations-problèmes. Ces éléments concernant l'apprentissage des élèves nous ont nécessairement amenés vers la zone proximale de développement théorisée par Vygotski. Notre réflexion sur la situation problème nous a orientés vers la problématique de la dévolution, conceptualisée par Brousseau. Or la dévolution questionne l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, ce qui nous enfin amenés au concept d'étayage tel qu'il a été développé par Bruner.

A. Les situations d'apprentissage : la situation-problème

Tout d'abord, Pierre Pastré dans son article, « Apprendre à faire » (Pastré, 2011), s'interroge sur l'apprentissage de l'individu, au niveau théorique et pratique. Il montre que dès qu'il y a activité, il y a apprentissage plus ou moins prononcé, de savoirs, gestes, moyens de communications, etc. Il donne aussi différentes définitions de l'apprentissage, qui permettent d'appréhender la diversité des situations (Pastré, 2011, p. 2). La première est l'apprentissage sur le « tas », dans lequel théorie et pratique sont liées. La seconde est l'apprentissage à l'école, dans lequel la réflexion et la production au sein de l'activité se suivent. L'activité productive sert de support de l'apprentissage. Au sein de l'activité, il faut faire attention au fait que la théorie ne prenne pas le pas sur la pratique, dans la réalisation. La théorie doit suivre la pratique. De plus, il y a une articulation entre la théorie - le modèle cognitif - et la pratique - le modèle opératif (Pastré, 2011, p. 5). La théorie et la pratique, la réflexion, le savoir et la production sont séparés. C'est au sein de l'activité, quand ils sont réunis dans un même objectif qu'ils prennent un sens vis-à-vis de l'autre, sous la forme d'un problème. Les écrits de Pastré nous poussent à sortir d'une vision binaire opposant activité productive et activité constructive, et à penser la combinaison de la production de et de la réflexion. C'est la difficulté qu'a soulevé Meirieu : « L'objectif principal de formation se trouve dans l'obstacle à franchir et non pas dans la tâche à réaliser. Toute la difficulté vient du fait que pour

l'apprenant, la plupart du temps, la tâche reste longtemps la seule réalité saisissable : c'est elle qui le mobilise et qui oriente ses activités en lui donnant une représentation du but à atteindre. » (Meirieu, 2009, p.171).

Pierre Pastré écrit aussi sur le problème qui doit être posé : pour qu'une activité amène à un apprentissage de l'élève, il faut qu'elle pose un problème fidèle et non biaisé qui n'implique pas qu'une simple réalisation. A cela s'ajoute le fait que toutes les simplifications de la part du professeur sous la forme d'étayage essentiellement, via des savoirs ou pratiques connues, réduisent voire suppriment toute réflexion et donc apprentissage de la part de l'élève. En d'autres termes, il faut présenter un type d'activité auquel l'élève a déjà fait face et qui sera progressivement complexifié afin d'amener à une nouvelle résolution de problème. Mais il n'y a pas d'apprentissage si le problème posé n'est pas compris.

Roland Charnay de son côté a défini les trois fonctions didactiques que peut assurer le problème, et la troisième considère le problème comme non pas le critère ni le mobile, mais le moyen d'apprentissage. En effet, il permet l'engagement de l'élève dans une résolution qui l'amène à construire les instruments intellectuels nécessaires. On parle de « pédagogie de la situation problème » ou d'enseignement « appropriatif ». Le concept de situation-problème est né de la didactique des mathématiques et des sciences expérimentales (Charnay, Brousseau, Astolfi), mais il a été repris en histoire-géographie (Dalongeville et Huber, 1989).

La pédagogie de la situation problème repose aussi sur le concept d'objectif-obstacle (Martinand, 1986). L'élève n'arrive pas la tête vide devant le problème : il a déjà en lui des idées, des représentations, des connaissances, ancrées depuis longtemps, et qui résistent aux informations nouvelles apportées par le professeur. Cela amène l'élève à chercher à contourner l'obstacle : le risque est donc que l'élève modifie la tâche attendue pour la transformer en une tâche qu'il sait déjà réaliser, ou en tâche uniquement productive. Car surmonter cet obstacle lui demande de remettre en cause ses connaissances antérieures et ses représentations, c'est-à-dire d'accepter de s'abandonner à une certaine incertitude - la recherche de la solution - avant de réorganiser son système explicatif en prenant en compte les nouvelles connaissances. C'est donc en surmontant l'obstacle dans le cadre d'une situation-problème que l'élève apprend. Meirieu ajoute : « Cela impose que l'on s'assure, à la

fois, de l'existence d'un problème à résoudre et de l'impossibilité de résoudre le problème sans apprendre » (Meirieu, 2009, p. 169).

B. La zone proximale de développement

Mais si le problème n'est pas résoluble ou qu'il est perçu comme tel par l'élève, celui-ci ne fera pas l'effort d'essayer de le résoudre. Nous touchons là à ce que Vygotski a théorisé sous le nom de zone proximale de développement (Vygotski, 1934). D'après lui, la réflexion ainsi que l'activité attendues de l'élève doivent se trouver dans une zone dans laquelle celui-ci peut évoluer compte-tenu de ses acquis et de ses marges d'apprentissage. Si le problème est solutionné trop vite, c'est que l'élève y avait déjà fait face auparavant : il n'a rien appris. Mais s'il n'arrive pas à dépasser le problème, c'est qu'il est trop compliqué et alors l'élève n'a pas non plus appris, il risque même d'être découragé. Le problème posé doit donc se situer à un juste milieu pour permettre à l'apprenant de le résoudre, tant du point de vue de la forme que du fond.

C. La dévolution

Il faut ainsi que l'élève perçoive la situation-problème comme une énigme à résoudre. C'est ce que Guy Brousseau a appelé dévolution : « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998). En d'autres termes, cela désigne les actions de l'enseignant pour que l'élève s'empare d'une question, et qu'il n'ait pas recours à des stratégies de contournement de l'obstacle pour ne pas avoir à sortir de sa zone proximale de développement. Dans les travaux de Guy Brousseau, le concept de dévolution répond à un paradoxe qu'il expose ainsi : « plus le professeur cède à ses demandes et dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité » (Brousseau, 1986). La question est donc celle des actions que l'enseignant mène pour aider l'élève à s'emparer du problème, sans générer par son aide des stratégies de contournement du problème, mais plutôt en essayant de les prévenir. Il ne s'agit pas seulement de le mettre au travail, mais de lui faire assumer son « devoir de vouloir » (Maulini, 2004), c'est-à-dire sa

responsabilité individuelle à résoudre le problème, pour son apprentissage. Cela demande une explicitation des objectifs et des enjeux de la tâche, dans le cadre notamment d'un contrat didactique entre l'élève et le professeur.

D. L'étayage

La question de la dévolution nous amène à étudier celle de l'interaction entre le professeur et l'élève. Isabelle Vinatier explore cette dimension : elle explique qu'une aide apportée par le professeur peut simplifier la tâche et le problème (Vinatier, 2013). Mais à trop adapter son savoir le professeur peut simplifier la réflexion de l'élève voire empêcher toute réflexion.

C'est ce qu'étudie encore plus spécifiquement Jérôme Bruner à travers l'étayage, qu'il définit comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1983). La réflexion de Bruner se place donc bien dans le cadre de la résolution d'un problème ou situation-problème. L'idée est que l'étayage consiste en une aide provisoire, que l'enseignant peut adapter au fur et à mesure, jusqu'à atteindre l'autonomie complète de l'apprenant. En attendant, il prend en charge les éléments de la tâche que l'apprenant ne peut réaliser seul. L'adulte et l'enfant se placent dans une situation d'interaction de tutelle. Le tuteur n'effectue pas les tâches à la place de l'enfant, auquel cas il permettrait à l'enfant de contourner l'obstacle, mais il le guide dans son processus d'apprentissage. Bruner a défini six fonctions de l'étayage :

- L'enrôlement (1) désigne le comportement du tuteur par lequel il engage l'intérêt et l'adhésion de son partenaire : il est à rapprocher de la dévolution.
- La réduction des degrés de liberté (2) désigne les procédures par lesquelles le tuteur libère l'élève d'une partie des tâches pour éviter une surcharge cognitive.
- Le maintien de l'orientation (3) consiste à faire garder le cap par l'élève, afin d'éviter qu'il ne s'écarte du but assigné, et qu'il ait recours à des stratégies de contournement par exemple.

- La signalisation des caractéristiques déterminantes (4) consiste à signaler l'écart entre la tâche réalisée et la tâche attendue, et à en comprendre les écarts.
- Le contrôle de la frustration (5) vise à éviter que l'élève ne se décourage de ses erreurs (résignation apprise).
- Enfin, la démonstration ou présentation de modèles (6) consiste pour le tuteur à montrer à l'élève un exemple de ce qu'il attend, pour que l'élève l'« imite » en retour.

Le concept d'étayage fait le lien entre les points exposés ci-dessus. Se pose tout d'abord la question du « sur-étayage », c'est-à-dire la situation dans laquelle le tuteur aide tellement l'élève qu'il en vient à lui faire contourner l'obstacle sur lequel il devait buter pour construire son apprentissage : la pédagogie de la situation-problème ne présente alors plus aucun intérêt car l'élève ne construit pas de savoirs pour résoudre le problème. Il reste donc également trop proche de sa zone proximale de développement : le tuteur laisse à sa charge que les tâches qu'il sait déjà réaliser. Se pose à l'opposé la question du « sous-étayage » ou de l'absence d'étayage, qui empêcherait la dévolution et amènerait l'élève à abandonner la résolution du problème, parce qu'il aurait le sentiment que celui-ci est trop insurmontable pour lui, en d'autres termes trop éloigné de sa zone proximale de développement.

II. Problématique

Notre question de départ était la suivante : comment une activité donnée est-elle appropriée par les élèves et leur permet-elle d'apprendre ? Nous avons vu qu'une activité sous forme de situation-problème permettait aux élèves d'apprendre car elle obligeait à un effort de réflexion et non seulement de production. Cependant, les recherches montrent que les élèves ont spontanément tendance à chercher à contourner l'obstacle que leur pose la situation-problème. Pour qu'ils consentent à produire l'effort intellectuel afin de résoudre le problème, il faut que celui-ci ne les fasse pas sortir de leur zone proximale de développement, et que les élèves s'emparent eux-mêmes du problème qui leur est posé afin de le résoudre (dévolution). Dans toutes ces étapes qui conditionnent la résolution de la situation-problème, l'enseignant intervient via un étayage multiforme : continu, ponctuel, en amont ou au moment de la réalisation de la tâche. Or se peut-il que l'étayage, quand il est trop fort, soit contre-productif et contribue à ce que l'élève redéfinisse la résolution de problème en une simple activité productive ? Se peut-il à l'inverse que l'étayage, quand il est trop faible ou quasi inexistant, amène l'élève à abandonner la réalisation de la tâche ? Comment s'assurer de l'efficacité de l'étayage ? L'efficacité que l'on recherche en tant qu'enseignant est de réussir à faire apprendre aux élèves. Donc nous nous demanderons à quelles conditions l'étayage permet-il la dévolution du problème aux élèves, les aidant ainsi à le résoudre pour apprendre ?

III. Méthode de recueil de données et cadre d'analyse

A. Méthode de recueil de données

Notre méthode de recueil de données se heurte tout d'abord à un constat pragmatique : il est difficile et chronophage d'analyser pour chaque activité les six fonctions d'étayage définies par Bruner. Nous avons donc commencé par repérer les fonctions d'étayage qui étaient les plus susceptibles d'agir sur la redéfinition de la tâche par les élèves. Nous avons donc ciblé notre recueil de données sur les trois premières fonctions d'étayage : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, et le maintien de l'orientation. Le fait de centrer le recueil sur ces trois fonctions nous a permis de recueillir des données qui soient comparables d'une situation d'apprentissage à l'autre, et même d'un groupe à l'autre au sein de la même situation d'apprentissage.

La difficulté du recueil de données pour répondre à notre question est que nous n'avons un accès qu'indirect à la réflexion personnelle et individuelle de l'élève. Nous pouvons lui poser des questions sur la façon dont il s'y est pris, ce qu'il a envisagé comme hypothèses ; cependant les réponses de l'élève risquent d'être biaisées, d'abord par l'absence de recul qu'il peut avoir lui-même, ensuite par le fait qu'il réponde à son professeur et cherche hypothétiquement à donner une « bonne » réponse telle qu'il l'imagine. Nous en avons donc décidé de recueillir des données lors de travaux de groupes, au cours desquels les élèves interagissent entre eux autour de la résolution d'un problème et dévoilent donc une partie de leurs réflexions et questionnements.

Notre objectif est d'analyser l'interaction de tutelle définie par Bruner, donc de mettre face à face les données recueillies auprès du professeur et celles recueillies auprès des élèves pour la même activité, nous permettant d'analyser ce qu'il se passe lors de la redéfinition de la tâche par les élèves.

Forme d'étayage	Données à recueillir auprès du professeur	Données à recueillir auprès des élèves
Enrôlement	Enregistrement audio du lancement de l'activité :	Enregistrement audio au lancement de l'activité : demander à un élève de présenter

	quelle problématisation le professeur fait-il ?	le problème à l'autre, pour voir s'il a été approprié et compris.
Réduction des degrés de liberté	Fiche de préparation (dont tâche prescrite) et tâche attendue.	Enregistrement audio pendant l'activité ou tâche redéfinie : les élèves se posent-ils des questions sur la forme ou le sens ? Faire remplir une case « comment on va s'y prendre » au début de l'activité (les étapes, la méthode).
Maintien de l'orientation	Enregistrement audio des étayages ponctuels à l'oral (au milieu de l'activité)	Enregistrement audio suite aux étayages ponctuels du professeur : quelle réaction des élèves ? Se recentrent-ils sur le problème ou non ?

B. Cadre d'analyse

Notre problématique est la suivante : à quelles conditions l'étayage permet-il la dévolution du problème aux élèves ? Il ne nous est pas possible de déterminer dès la première lecture des verbatim s'il y a bien eu dévolution du problème ou non. Quels indices peuvent nous le montrer ? Il nous faut déterminer si la tâche redéfinie par les élèves les a amenés à réaliser une activité productive ou constructive. Or les élèves redéfinissent plusieurs fois la tâche en une même séance, au gré de leurs réflexions personnelles, et de l'étayage apporté par le professeur. Il s'agit donc pour nous d'identifier, en fonction de l'étayage, si les élèves redéfinissent la tâche attendue en une tâche redéfinie qui donne lieu à une activité productive ou constructive. Les élèves redéfinissent plusieurs fois la tâche au cours d'une séance : il convient d'analyser chacun de ces moments afin de pouvoir déterminer, à la fin de la séance, s'il y a eu dévolution du problème ou non.

Nous avons construit un modèle d'analyse afin de pouvoir nous rendre compte de manière visuelle de la dévolution ou non du problème. Ce modèle est à retrouver en annexe 2. Il se résume ainsi : entre la tâche attendue (à gauche du modèle), et la tâche réalisée (à droite), la tâche redéfinie par les élèves (au centre), en fonction de l'étayage, amène à une activité constructive et donc à l'apprentissage, ou à une activité productive et donc à l'absence d'apprentissage.

Nous avons voulu représenter l'étayage sous forme de gradation : du sous-étayage au sur-étayage, de gauche à droite dans le sens de la lecture du modèle. A chacun de ces extrêmes, nous avons associé notre réflexion sur la zone proximale de développement : ainsi comme nous l'avons montré dans le cadre théorique (I.), le sous-étayage conduit à une tâche attendue située hors de la zone proximale de développement. A l'inverse, le sur-étayage conduit à une tâche attendue trop intégrée dans la zone proximale de développement. Ces deux cas de figure amènent pareillement à l'absence d'apprentissage car les élèves redéfinissent la tâche en une activité productive.

En revanche lorsque l'étayage est « normal », c'est-à-dire à mi-chemin entre le sous-étayage et le sur-étayage, alors la tâche attendue se situe dans la zone proximale de développement, l'activité reste constructive et amène donc à l'apprentissage. C'est ce qui est représenté en bas du modèle d'analyse.

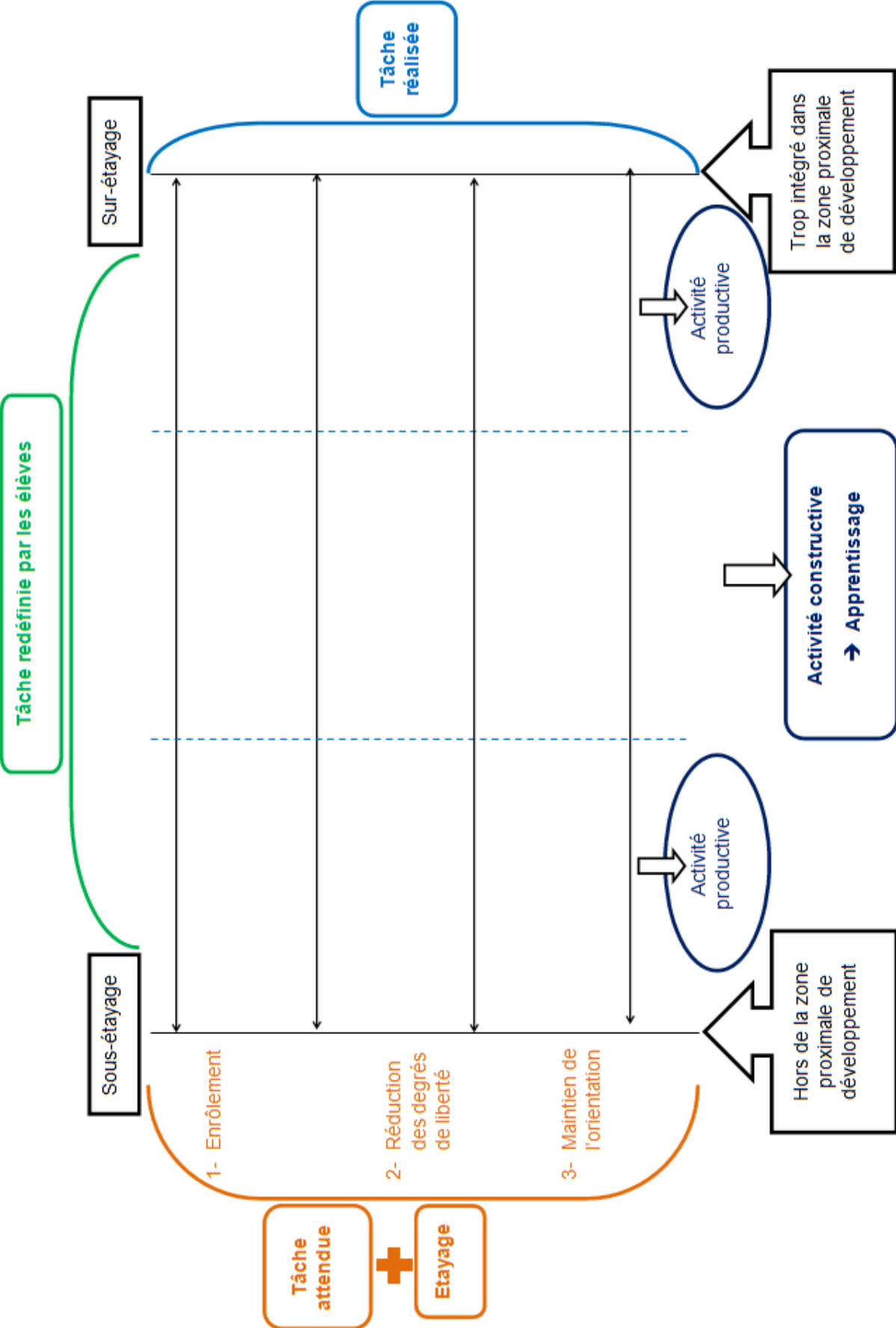
Nous avons intégré les trois fonctions d'étayages sur lesquelles nous nous centrons dans cette analyse tout à gauche du modèle, avec la tâche attendue : en effet le professeur élabore son étayage en fonction de ce qu'il attend des élèves, dans le but de les y amener.

La limite principale de ce modèle d'analyse réside dans la difficulté à qualifier l'étayage : entre sous-étayage et sur-étayage, quels sont les seuils ? Nous n'avons pas défini de paliers car il ne nous semblait ni possible ni pertinent de quantifier l'étayage pour définir s'il était insuffisant ou trop grand. Poser une série de questions aux élèves, est-ce du sur-étayage ? Poser une seule question ouverte aux élèves, est-ce du sous-étayage ? Nous avons dépassé cette limite en nous rappelant que nous placions notre analyse du point de vue des élèves : poser une série de questions qui ne sont pas comprises par les élèves, est-ce du sur-étayage ? Poser une seule question qui est comprise par les élèves, est-ce du sous-étayage ? Cet angle de vue nous a également permis de répondre à la question de l'étayage qui n'est pas pris en compte par les élèves : des réponses du professeur ou des apports ponctuels qui sont ignorés des élèves. Nous avons donc décidé de ne retenir que les formes d'étayage qui ont amené les élèves à redéfinir la tâche. Il convient donc de préciser que le sous-étayage n'est pas l'absence d'étayage mais bien un étayage,

qui est resté très succinct et/ou mal compris par les élèves, les amenant à abandonner la résolution du problème pour une activité productive.

Un cas de dévolution totale de la situation-problème se représenterait donc par un modèle d'analyse rempli essentiellement au milieu, avec éventuellement quelques oscillations ponctuelles vers une activité productive, très vite ramenées vers le centre grâce à l'étayage.

Figure 1 : modèle d'analyse des données recueillies



IV. Analyse des données recueillies

Afin de pouvoir répondre à nos interrogations concernant la dévolution du problème aux élèves et donc leur apprentissage, nous avons étudié deux situations : Julien VERGEREAU a recueilli des données dans une classe de 5^{ème} lors de son stage filé ; tandis que Bérangère MESSAGER a recueilli des données dans une classe de 2^{nde} dans sa pratique de professeure-stagiaire.

A. Situation 1

Tous les documents relatifs à cette situation étudiée sont à retrouver en annexe 3 : fiche de préparation de la séance, tâche attendue (consignes et documents), tâche redéfinie (verbatim) et modèle d'analyse complété.

1. La situation d'apprentissage : une situation-problème

C'est ainsi que pour la classe de cinquième, une situation-problème a été proposé aux élèves sous formes d'un travail de groupe devant déboucher, après l'étude de documents, à une rédaction de quelques lignes. Ce travail a été réalisé en cours d'Histoire, sur le thème 2 : Société, Eglise et pouvoir politique dans l'Occident féodal (XI^{ème} siècle – XV^{ème} siècle), et plus particulièrement lors de la première séquence sur la formation et la domination des campagnes.

Lors de la séance l'ensemble de la classe fut partagé en 4 groupes. Les deux groupes étudiés travaillaient sur deux sujets différents. Le premier groupe devait poser sa réflexion sur les nouveaux rapports entre les seigneurs et les paysans, en somme les mutations de la domination seigneuriale à partir du XII^{ème} siècle. Le deuxième groupe avait pour objectif d'étudier les difficultés qui touchaient les campagnes et donc leur essor à cette époque.

Le travail de rédaction avec un corpus documentaire est connu des élèves puisqu'il est pratiqué au quotidien lors des exercices d'étude de documents, et ce dès le début du cycle 3. De plus, le travail de groupe est lui aussi connu puisque la coopération est également travaillée dès le cycle 3. Cette activité permet de travailler les compétences d'écrire en histoire ainsi que comprendre et analyser des documents de différentes natures. L'activité demandée se situe donc dans la zone proximale de développement des élèves (ZPD) telle qu'elle a été théorisée par

Vygotski, aussi en termes de compétences que de savoirs. Les élèves ont en effet commencé à étudier l'époque médiévale au sein du cycle 3 et au cours des deux séances précédentes la séance.

Les élèves disposaient d'une demi-heure d'étude de documents et de rédaction pour réaliser leurs travaux et leurs réflexions en groupe.

L'exercice de la rédaction en lui-même est purement technique, voire productif. Mais selon Pierre Pastré, une activité productive n'est pas forcément dénuée d'apprentissage. Une activité dite productive amènera à force de pratique à une assimilation de celle-ci, ce qui permettra de s'interroger davantage sur le sujet traité lors de cette rédaction et donc à une réflexion et un apprentissage.

Mais le questionnement historique, traité à travers l'exercice de la rédaction, doit amener les élèves, en groupe, à réfléchir aux éléments et informations historiques à tirer dans les documents. La rédaction pousse les élèves à se concentrer sur les informations majeures, afin de ne pas perdre le lecteur du texte réalisé, c'est-à-dire le professeur et même l'ensemble de la classe puisque les rédactions sont mises en commun, normalement à la fin de l'exercice. Cette situation permet donc de rentrer dans la vision de Pastré qui consiste à ne pas dissocier le modèle cognitif, c'est-à-dire la théorie, du modèle opératif, la pratique. En effet, la réflexion de l'élève doit l'amener à se poser des questions sur la manière dont celle-ci doit transparaître dans sa production, c'est-à-dire, la rédaction. Les deux sont combinées.

2. Groupe 1 : Une réflexion qui a du mal à se mettre en place malgré l'étayage de l'enseignant

Dans un premier temps, il faut constater que ce groupe est composé de cinq élèves mais qu'un de membre a dû quitter le cours plus tôt. Donc, les acteurs de ce groupe de travail sont au nombre de quatre.

a) L'enrôlement

9	Elève 1	Ils disent n'importe quoi avec ce truc !
10	Professeur	Qu'est-ce que je vous ai dit. Je vous ai dit de lire la consigne et de lire les documents.
11	Elève 2	Donc la question à laquelle on doit répondre : Les seigneurs dominent-ils toujours les paysans à partir du XIIème siècle ?

Après une première indication orale de la consigne et de l'exercice, on peut voir que le professeur est revenu voir le groupe car une élève par cette première parole montre que l'ensemble du groupe n'est pas attentif pour la réflexion et la réalisation de l'activité. Le professeur veut amener, par sa parole, les élèves dans une activité constructive. Il indique au groupe l'importance de la lecture de la consigne et de la lecture attentive des documents dans la réalisation de la rédaction finale.

17	Professeur	Vous vous concentrez, lisez bien les documents. Mettez-vous au travail.
18	Elève 1	C'est ce qu'on fait mais on peut pas avec lui qui rigole

A ce moment du verbatim, un élève perturbait le groupe par ses rires. L'intervention du professeur permet pour ce dernier de ramener les élèves dans une activité constructive. Mais on constate que dans les faits, les élèves ne rentrent pas dans l'activité.

b) Réduction des degrés de liberté

20	Elève 1	J'arrive pas à lire, m'en fous je lis pas.
----	---------	--------------------------------------------

Par cette intervention, on constate que l'élève 1 souhaite lire mais n'y arrive pas du fait de l'inattention du groupe. On passe donc à une situation passive, d'attente. On constate après l'intervention du professeur que l'élève est découragé et que l'étaillage réduit du professeur n'a pas suffi à mettre les élèves en situation de réflexion. L'élève décide donc de ne plus travailler à ce moment précis. L'étaillage du professeur est donc insuffisant. On est en situation de « sous-étaillage ».

Mais cet élève va, par la suite, après la venue du professeur vers le groupe pour répondre à une question de vocabulaire, se remobiliser mais pas dans une position au sein d'une activité constructive avec les savoirs, mais dans une simple activité productive. Seule la rédaction compte d'après ses interventions.

L'enseignant va rester présent au sein du groupe afin de les aider à lier les savoirs à la rédaction.

26	Elève 1	Au final, va falloir faire une rédaction donc va falloir se bouger.
27	Elève 1	Faut marquer quoi dans la rédaction ?
28	Professeur	Il faut répondre à la question qui est dans la consigne.
29	Elève 2	Vous répondrez à la question suivante : Les seigneurs dominant-ils

		toujours les paysans à partir du XIIème ?
30	Elève 1	Je comprends rien...
31	Professeur	Qu'est-ce qu'on a vu ? Lors des 2 cours précédents, on a vu que les seigneurs dominaient les campagnes.
32	Elève 1	Oui
33	Professeur	Et là, donc avec les documents que vous avez, normalement, si vous les lisez bien vous êtes capable de me dire si c'est toujours le cas ou pas. Donc lisez bien les documents.
34	Elève 2	C'est ce qu'on vient de faire.
35	Elève 3	C'est « Est-ce que c'est toujours le cas ou pas ? »
36	Professeur	Donc vous êtes capables de me donner la réponse ?
37	Elève 1	Qui a une proposition à faire ?
38	Professeur	Vous pouvez faire comme d'habitude, vous surlignez les éléments intéressants dans les documents qui pourraient vous aider. Et après vous travaillez.

Le professeur réalise ici un étayage qui s'inscrit dans la fonction de réduction des degrés de libertés. Il encadre les groupes d'élèves en leur indiquant ce sur quoi ils doivent réfléchir. C'est-à-dire les mutations qui sont apparues dans la relation seigneur-paysans. Il fait appel aux deux séances précédentes. L'enseignant accompagne par son étayage le champ de réflexion des élèves. Cela dans le but de permettre aux élèves de se concentrer sur la réflexion du sujet qu'il leur a été donné.

c) Maintien de l'orientation

Le professeur va, par la suite, maintenir les élèves dans leurs réflexions et dans leur production.

123	Professeur	Ne faites pas que du recopiage de texte, hein.
124	Elève 1	Ah, j'ai oublié les guillemets.
125	Professeur	Parce que si vous mettez des guillemets, ça veut dire que vous mettez des citations et il ne faut pas faire que ça. Ça peut manquer de sens. Si vous me mettez des citations juste pour mettre des citations, c'est pas bon.
126	Elève 3	C'est plus simple !
127	Elève 2	On met juste un exemple.
128	Elève 1	On en a juste mis un seul.
129	Elève 4	On va pas en mettre 30 milliards.
130	Professeur	Tu peux me dire on va ça, ça, ça ; on le voit dans le texte parce qu'il y a tam, tam, tam.
131	Elève 1	Ben c'est une citation !
132	Professeur	Oui
133	Elève 1	On nous dit de pas mettre de citations.
134	Professeur	Si mais si vous m'expliquez d'où vient la citation

Sur ce dernier point, le professeur agit sur la méthode utilisée par les élèves afin qu'il ne dévie de leur exercice. Le professeur ne remet pas en cause la réflexion des élèves. L'enseignant réalise un sur-étayage, ce qui amène à une activité

productive. Il n'y a pas de réflexion de la part des élèves car ceux-ci se concentrent sur la forme de l'activité, c'est-à-dire la rédaction. Dans la forme, la tâche réalisée ressemble à celle attendue par le professeur alors que c'est tout le contraire car les élèves n'entrent pas dans une réflexion active qui amènerait donc à un apprentissage.

143	Elève 3	Ouais parce que du coup, ils peuvent pas faire la comparaison.
144	Elève 2	Du coup, on met...
145	Elève 1	J'ai compris ce que tu veux dire. Si on a dit qu'elle était moins stricte, on va pas dire qu'elles étaient plus stricte parce que c'est la même ?
146	Elève 2	Mais non, avant !
147	Elève 1	Ben oui avant elle était plus strict
148	Elève 3	Mais on a pas vu le « avant » ?
149	Professeur	Mais « avant » vous l'avez bien vu. C'est le grand 1.
150	Elève 1	Mais oui...
151	Elève 2	Oui mais on a pas dit comment c'était avant. On a juste dit que c'était plus strict.
152	Professeur	Mais rappelez-vous quand on avait vu le plan de la seigneurie de Wismes. On a bien vu que le seigneur obligeait les paysans à faire de choses. Donc c'est bon ce que vous me dites, si vous voulez comparer.
153	Elève 1	Mais Monsieur, je comprends pas, regardez. Au tout début, on a dit les seigneurs ont mis en place des lois moins strictes. Et là, ils veulent dire qu'avant c'était plus strict. Ben c'est logique puisque là c'est moi strict.
154	Professeur	Oui, mais vous pouvez expliquer ce qui s'est passé avant. Ca vous aidera à mieux comprendre.
155	Elève 2	Avant le seigneur, il obligeait les gens à travaillaient pour lui.
156	Elève 1	Il donnait des corvées.
157	Elève 4	Voilà !

A ce moment de l'activité, le professeur est dans une position de maintien de l'orientation mais cela entraîne encore un sur-étayage. En effet, la réponse est donnée par le professeur. Celui-ci indique que les connaissances et les savoirs étudiés dans la séance une de la séquence sont utiles et nécessaires dans la réalisation de l'activité. Cette situation entraîne donc les élèves vers une simple activité productive et non constructive. Leur possible réflexion est mise à mal. Les élèves n'ont pas réfléchi par eux même. L'intégration dans leur zone proximale de développement est trop forte ce qui simplifie la tâche prescrite. Le professeur indique où se trouvent les informations qui permettraient aux élèves de répondre à la problématique de l'exercice. L'enseignant amène donc les élèves à un simple prélèvement d'information dans le cours qu'ils ont vu précédemment.

170	Elève 3	On a fini ou pas ?
171	Elève 1	Ben non, il reste des lignes.

172	Elève 2	Mais non, on est pas obligé de tout remplir. Je trouve que c'est pas mal en vrai.
173	Elève 3	On a dit comment c'est maintenant, on a donné un exemple, puis on a dit comment c'est avant. Et ensuite, on a fait un bilan, et voilà c'est tout.
174	Elève 1	Et maintenant, on fait comment ? Parce qu'on a fait « avant », « après ».
175	Elève 4	Mais après c'est « correction cours »
176	Elève 3	Ben oui, on a terminé notre truc.

Cette situation est d'ailleurs visible chez les élèves puisque ceux-ci s'interrogent sur la nécessité de remplir toutes les lignes mises à leur disposition. Ils en concluent après lecture de leur rédaction qu'ils ont fini le travail même si l'on constate qu'ils n'ont pas eu de réflexion approfondie sur les documents. Ils se contentent de ce qu'ils ont fait.

d) Y a-t-il eu dévolution et donc apprentissage ?

Le groupe 1 a donc oscillé entre activité constructive et activité productive. Les élèves se sont souciés du nombre de lignes et non du problème posé même avec l'intervention du professeur. Comme on le constate à la fin de l'analyse, le groupe 1 se dirige vers une activité productive à cause du sur-étayage du professeur.

Lors de cette activité, il est difficile de dire qu'il y a eu dévolution du problème au groupe d'élèves. Certes, la tâche réalisée correspond à la tâche attendue par le professeur. Cependant l'absence de dévolution est visible dans les échanges entre les élèves et avec le professeur. L'enseignant n'a pas su amener le groupe dans une réflexion lors de l'activité, et celui-ci a même conduit les élèves à une simple production du fait de son sur-étayage.

3. Groupe 2 : Une réflexion constante et donc apprentissage

Ce groupe est composé de cinq élèves. L'un d'eux, dyslexique, a peu participé lors de la réflexion de l'exercice. Sa participation repose essentiellement sur une position productive, à travers notamment la lecture d'un document, sous l'appel notamment de ses camarades. La réflexion du groupe a donc été majoritairement portée par quatre élèves, même si la participation du cinquième élève n'est pas à négliger. Concernant l'activité les élèves ont été amenés à avoir une réflexion sur les difficultés rencontrées par les campagnes au XIV^{ème} siècle.

a) *Enrôlement*

1	Professeur	Vous avez plusieurs documents. Vous lisez tous les documents. Vous parlez entre vous parce que c'est quelque chose de collectif, c'est clair ? Et vous réalisez la petite rédaction que je vous demande, OK ?
2	Groupe	Ok !
3	Elève 1	A cause de la peste, à cause des manques de soins qui y avait avant et bas y avait beaucoup de morts.
4	Elève 2	Je crois qu'il y en a un qui doit lire les textes avant ?!
5	Elève 1	Non, non
6	Elève 2	Alors là ça parle que de la Peste et...
7	Elève 1	Ça parle des maladies qu'ils avaient pas beaucoup de choses pour se soigner...
8	Elève 2	Hmmm...
9	Elève 1	Du coup, je lis le premier texte ?
10	Elève 2	On va chacun lire un texte !
11	Elève 1	Bon ben je vais lire le premier.

Le professeur, au début de l'exercice, est passé voir l'ensemble des groupes. L'enrôlement dans l'activité est réalisé par la présentation de l'exercice et des indications méthodologiques comme le fait qu'il s'agisse d'un exercice collectif. Le professeur donne aux élèves, la responsabilité de la situation de l'apprentissage, comme le définit Guy Brousseau dans sa définition de la dévolution.

On constate que le professeur précise aux élèves que la lecture de la consigne, et donc de la question scientifique, ainsi que les documents, est essentielle dans la réalisation de l'activité. Donc l'enseignant ne met pas seulement les élèves au travail, il leur donne la responsabilité de résoudre le problème qui leur est posé (Maulini, 2004).

Il est à noter que l'élève 1 réponds spontanément à la question posée au groupe. Cela montre que les élèves peuvent se diriger vers une activité productive dès le début de l'exercice. Les autres élèves lui rappellent que la lecture des documents est essentielle dans la réalisation de l'activité. Bien qu'elle soit majeure, la lecture des documents et le relevé d'information est une activité productive.

Les élèves comprennent implicitement les éléments à tirer dans les documents pour répondre au problème, dès le début de l'exercice. Ils enchaînent directement avec la lecture des documents. L'enrôlement dans la tâche s'est donc réalisé.

b) Réduction des degrés de liberté

100	Elève 1	Rédaction ! On doit faire une rédaction sur les 5 textes.
101	Elève 2	Mais par où commencer en fait ?
102	Elève 1	On commence depuis le début.
103	Elève 2	Attends-lui on l'a même pas regardé, ce texte.
104	Elève 1	Mais si je l'ai lu.
105	Elève 2	Mais tu l'as pas lu devant nous en fait.
106	Elève 1	Oui mais voilà...
107	Elève 2	Evolution de la population européenne !
108	Elève 1	En 1000, 43. En 1100... Attends c'est en millions donc 43 millions, 48 millions, 58 millions, 86 millions. En 1300, c'était la période la plus...
109	Professeur	Vous avez compris tous les documents ?
110	Elèves	Comment ?
111	Professeur	Tous les documents sont compris ?
112	Elève 2	Oui
113	Professeur	Tout est compris dans la consigne ? Ça devrait aller ?
114	Elève 1	C'est à cette question à laquelle on va devoir répondre ?
115	Elève 2	En fait, faut parler de chaque document.
116	Elève 4	Vous expliquez pourquoi et comment les paysans du XIVème siècle peut se soulever contre leur seigneur.
117	Elève 2	Faut résumer chaque texte. Et une fois qu'on aura parlé de chaque texte et ben on aura la réponse.
118	Elève 1	Non, je crois qui faut pas faire de résumer. Faut réussir avec tous les documents qu'on a eu à expliquer la question.

Ici les élèves, après la lecture des documents, se mettent à la rédaction. Ils ont tiré les différents éléments d'informations. Le professeur agit sur les élèves en leur demandant s'ils ont compris la consigne et les documents afin d'éviter qu'ils ne se perdent et dévient de l'exercice. L'intervention de l'enseignant permet aux élèves de rester dans une activité constructive et donc dans l'apprentissage. En posant deux questions sur la compréhension ou non des documents et de la consigne, le professeur indique implicitement aux élèves qu'ils sont sur la bonne voie. L'étayage est peu présent afin que les apprenants ne se dispersent pas. Il fait comprendre que le résultat final n'est pas l'élément majeur de l'exercice. Mais, il faut toutefois noter que les élèves se sont demandés si il fallait résumer les documents avant de rédiger (Parole de l'élève 2). On a donc un risque de voir les élèves dévier vers une activité simplement productive. C'est l'élève 1 qui indique à son camarade que pour répondre à la question posée, ils n'ont pas besoin de réaliser un résumé de l'ensemble des documents. Mais il ajoute d'ailleurs que ceux sont dans leur intégralité nécessaire à leur réflexion et à leur réponse.

c) *Maintien de l'orientation*

150	Elève 1	Monsieur, je comprends pas. Dans tous les textes, ça parle du fait que les paysans finissent par mourir mais à aucuns moments ça parle de soulèvement de cette question.
151	Professeur	Comment le paysan, ... Qu'est ce qui pousse le paysan à se révolter ? Quels sont les éléments qui le montrent ?
152	Elève 1	En se révoltant à cause de la nourriture ?
153	Professeur	Oui
154	Elève 1	De la peste, de la nourriture...
155	Elève 2	Mais faut parler de chaque texte ?
156	Professeur	Essayer de les lier, y a plusieurs raisons à chaque fois qui a amener...
157	Elève 1	A la mort du paysans ?
158	Professeur	A comprendre pourquoi le paysan se soulève contre son seigneur.
159	Elève 2	Pour la rédaction, y a juste à répondre à la question ?
160	Professeur	Oui
161	Elève 2	C'est une blague....
162	Professeur	Qu'est-ce qui dans les documents, pourquoi les paysans se révoltent contre son seigneur ?
163	Elève 1	Ce qui énerve le paysan
164	Professeur	Qu'est ce qui énervent le paysan ?
165	Elève 1	Là dans ce texte-là, c'est le manque de nourriture. Dans ce texte-là, c'est la Peste. Dans ce texte-là, je sais plus, beaucoup de choses.
166	Elève 2	Attends, c'est...
167	Elève 1	C'est leur honneur, leur honte, tous ce que vous voulez... Miséricorde ?
168	Elève 2	Là y sont énervé contre les écuyers et les chevaliers. Parce que euh...
169	Professeur	Ils en ont marre. Mais dites-moi des raisons, pourquoi les paysans se révoltent ?
170	Elève 1	Ok ! On va commencer la rédaction. Donc te mets résumé. Un paysan du XIVème siècle peut se soulever contre son seigneur à cause du manque de nourriture

Lors de cet échange, on constate que les élèves, dans les échanges 156-157-158, avaient redéfini la question de départ. Ils se sont demandé, « pourquoi les paysans meurent ? ». Cela marque bien une réflexion de la part des membres de ce groupe, ils sont donc restés dans une activité constructive. Le savoir a continué à être au centre des paroles et des discussions du groupe.

Le professeur a agi auprès des élèves. Son étayage a été utile pour diriger les élèves vers la première interrogation, les mutations des campagnes à partir du XIVème siècle. L'enseignant cherche, au sein de cette situation, à maintenir les élèves dans une réflexion constante, tout en les conduisant vers la première interrogation. Il permet aux élèves, par ces réponses, de dissiper des doutes ou des interrogations qui pourraient empêcher ceux-ci d'avancer dans leurs réflexions. Le professeur donne des pistes de recherche, comme lorsqu'il demande aux élèves les raisons qui poussent les paysans à se révolter.

205	Elève 1	[Lecture de la rédaction :] Un paysans du XIVème siècle peut se soulever contre seigneur à cause du manque de nourriture...
206	Professeur	C'est bon ce que vous avez fait sur votre cahier ?
207	Elève 1	Non , il nous manque des éléments.
208	Professeur	C'est votre brouillon ? Nourriture avec 2 « r ».
209	Elève 4	C'est un brouillon !
210	Elève 2	Il faut qu'on recopie parce que la semaine prochaine on a que 10 minutes. Je le dis à voix haute pour que vous le recopiez. Un paysan du XIVème siècle peut se soulever contre son seigneur à cause...
211	Elève 3	En gros on dit les causes ?
212	Elève 1	Oui
213	Elève 2	A cause du manque de nourriture, à cause de la Peste Noire en 1348, à cause des nobles qui se moquent d'eux
214	Elève 1	La, va falloir approfondir parce que la prochaine fois on va avoir que 10 minutes.
215	Elève 3	Approfondir ?
216	Elève 2	Je pense que c'est bon là. Approfondir quoi ?
217	Professeur	Si vous voulez ajouter des choses oui.
218	Elève 2	Mais ça suffit là ? Genre si c'est noté on a une bonne note ?
219	Professeur	Mais là je vais pas regarder ce que vous avez fait.
220	Elève 2	Mais vous venez d'entendre.
221	Professeur	Je ne vais pas vous dire si c'est bon ou pas. Si vous pensez qu'il faut ajouter des choses faites-le.
222	Elève 2	C'est pas la quantité qui fait la qualité ! Du coup on rajoute quoi ? On aurait dû approfondir dans le texte parce que là...

Lors de ce dernier échange entre le professeur et les élèves, on peut voir que l'enseignant demande aux élèves si leur brouillon est fini. Le brouillon est intéressant dans le sens où, pour de nombreux élèves, il s'agit d'une activité productive car dans la plupart du temps, le professeur répète qu'il faut le faire. Mais les élèves ne voient son utilité. Mais dans cette situation, on constate que le brouillon est un premier jet pour voir si des éléments peuvent être ajoutés ou non. Il a donc un intérêt réflexif pour les élèves. De plus, on peut supposer que le professeur veut faire comprendre au groupe que leur rédaction répond bien à l'attente de l'exercice. On peut constater d'ailleurs que les élèves se posent la question de l'approfondissement ou non de leur rédaction. Le professeur ne répond pas directement par oui ou non à cette question, il leur laisse le choix cet approfondissement. Il les cadre pour qu'ils ne s'écartent pas du but assigné par ce dernier.

d) Conclusion : y a-t-il eu dévolution et donc apprentissage ?

Ce groupe 2 a donc su tirer profit des questions posées à l'enseignant. Les élèves se sont rapidement engagés dans une activité constructive, la réflexion au

sein de cet exercice a été fondamentale dans la réussite de l'exercice. L'étayage du professeur a aidé à maintenir le cadre de réflexion du groupe.

Les élèves ont su redéfinir leur tâche, ils sont donc entrés en dévolution dans la tâche. Ils ont eu une réflexion sur les documents qui leur ont été fournis. De plus, la tâche réalisée correspond à la tâche attendue. Les attentes du professeur rejoignent la réflexion et la réalisation des élèves.

B. Situation 2

Tous les documents relatifs à cette situation étudiée sont à retrouver en annexe 4 : fiche de préparation de la séance, tâche attendue (consignes et documents), tâche réalisée (trace écrite), tâche redéfinie (verbatim) et modèle d'analyse complété.

1. La situation d'apprentissage : une situation problème

Les données suivantes ont été recueillies auprès d'élèves de 2^{nde} générale et technologique lors d'une séance de travail par binôme, dans le cadre du thème 2 en histoire : l'invention de la citoyenneté à l'Antiquité.

Après avoir étudié la citoyenneté athénienne aux Ve-IVe siècles av. J-C. qui accorde aux citoyens un rôle politique important dans le cadre de la démocratie, les élèves ont travaillé sur l'Empire Romain aux Ie-IIIe siècles, constatant que les citoyens ont un rôle politique extrêmement réduit dans le cadre de ce régime politique. Dès lors se posait la question : « pourquoi la citoyenneté romaine est-elle tout de même un statut envié dans tout l'Empire ? » ; c'est ce problème qui a été posé aux élèves, introduit sous la forme d'une problématique.

L'activité consiste donc bien en une situation-problème puisqu'il s'agit pour les élèves de franchir un objectif-obstacle (Martinand, 1986) dont nous avons parlé en page 7 de ce mémoire. En effet les élèves arrivent ici devant le problème avec leurs représentations, selon lesquelles la citoyenneté serait associée au droit de vote et à la démocratie. Il leur faudra remettre en cause leurs représentations et leurs connaissances antérieures et réorganiser leur système explicatif en prenant en compte les nouvelles connaissances apportées par les cinq documents de l'activité.

Cependant l'activité ne se situe pas pour autant hors de la zone proximale de développement (Vygotski, 1934) puisque les élèves ont étudié lors des cours précédents une notion multiforme de la citoyenneté athénienne, se manifestant non seulement par une participation aux institutions politiques, mais aussi à l'effort de guerre, aux liturgies et aux cérémonies religieuses. L'étude de la citoyenneté athénienne avait même permis de complexifier la notion de citoyen en faisant la distinction entre le corps civique et la communauté civique dont les femmes faisaient parties en dépit du fait qu'elles ne participaient pas aux institutions politiques. La résolution du problème posé ici faisait appel à un raisonnement analogique, questionnant la teneur de la citoyenneté à Rome.

Les consignes ont été distribuées aux élèves de la manière suivante :

Niveau expert : pour ceux qui sont déjà à l'aise avec les paragraphes

Problématique : pourquoi la citoyenneté romaine est-elle un statut envié dans tout l'Empire ?

Consigne : vous devez rédiger le 2. de la réponse argumentée à la problématique.

2. Un statut qui marque l'appartenance à une "communauté civique"

- a) L'adoption du mode de vie romain par les élites des provinces conquises
- b) La participation des citoyens aux cultes et aux jeux romains

Méthode :

Etape 1 : lisez bien les documents et indiquez pour chaque document à quelle sous-partie il correspond (rectangle prévu à cet effet pour chaque document).

Etape 2 : sur un brouillon, organisez vos idées au sein de chaque sous-partie. Choisissez avec soin vos exemples, vos citations ou descriptions des documents qui accompagneront vos explications.

Etape 3 : rédigez au propre chaque sous-partie, en respectant tous les ingrédients d'un bon paragraphe.

La moitié de la classe – les élèves diagnostiqués comme ayant des difficultés de rédaction de paragraphe et ayant donc un exercice différent à réaliser – se chargeait du 1. intitulé : « Un statut privilégié qui offre des droits avantageux ». L'autre moitié de la classe en charge du 2. avait montré dans l'évaluation diagnostique sa capacité à réaliser un paragraphe correctement : cet exercice ne devait donc pas poser de problème de méthode et se situait dans la zone proximale de développement.

L'étayage du professeur au lancement de l'activité, et ayant fonction d'enrôlement, se caractérise par deux éléments : le professeur commence la séance par un résumé du cours précédent insistant sur la spécificité de la citoyenneté romaine en comparaison avec la citoyenneté athénienne sur le plan de la participation politique. Cette brève introduction permet d'introduire la problématique, qui a été formulée pour être accessible aux élèves et correspondre à un questionnement qui peut leur parler, puisqu'en séance introductive sur la citoyenneté ils avaient insisté sur le droit de vote associé à la citoyenneté. Dans un deuxième temps, le professeur encourage les élèves à commencer par lire en silence les consignes et les documents, et projette au tableau un compte-à-rebours de 8 minutes pour ce temps de lecture.

L'étayage du professeur ayant fonction de réduction des degrés de libertés se formalise essentiellement dans le contenu des consignes : tout d'abord la réponse à la problématique est d'office divisée en deux sous-parties a) et b) qui obligent les élèves à séparer leurs idées. L'activité est découpée en « étapes » : la première consistant à trier les documents en fonction de chaque sous-partie. Les étapes 2 et 3 renvoient à la méthodologie du paragraphe argumenté, travaillée en classe pendant tout le chapitre et qu'il s'agit ici de mettre en œuvre en prenant en compte tous les éléments attendus.

L'étayage du professeur ayant fonction de maintien de l'orientation se caractérise ici principalement en un étayage ponctuel, c'est-à-dire des interventions courtes à l'oral du professeur, soit à toute la classe, soit uniquement aux élèves concernés, ici enregistrés.

Nous avons analysé les verbatim de deux groupes différents, en comparant la tâche attendue par le professeur – que nous avons présentée en éclairant l'étayage – avec la tâche redéfinie par les élèves, et enfin avec leur tâche réalisée. Le premier verbatim montre qu'il y a eu dévolution, contrairement au deuxième.

2. Groupe 1 : l'étayage semble avoir permis la dévolution

Intéressons nous à la redéfinition de la tâche par un premier binôme.

a) L'enrôlement

Ce verbatim montre dès le début de l'activité que le sur-étayage amène les élèves à considérer la tâche en premier lieu comme une activité productive. Nous considérons en effet les consignes de départ ainsi que l'injonction à la lecture des documents en un temps imparti comme une forme de sur-étayage qui pousse les élèves à « suivre les étapes » sans aborder la question posée. Ainsi les tous premiers extraits du verbatim le montrent car dans les premières minutes, les élèves se concentrent : sur la lecture des documents, sur la répartition des sous-parties, sur l'utilisation du brouillon, trois éléments que l'on retrouve dans les consignes écrites. Aucune mention n'est faite du problème auquel il faut répondre.

1	Professeur à la classe	Je vous laisse 8 minutes, pour d'abord lire les documents.
2		(...)
3	Elève 1	Ah merde il reste 3 minutes : faut lire les documents !
4	Elève 2	Donc moi je fais le a) et toi tu fais le b) c'est ça ?
5	Elève 1	Et du coup tu prends des notes sur un brouillon non ?
6	Elève 2	Oui je vais noter quelque part
7	Elève 1	Quelque part ! (rires)
8	Elève 2	Je vais noter ce qui est important.

Cependant, après la lecture des documents, le groupe revient très vite sur la problématique comme le montre l'extrait suivant et tout particulièrement la prise de parole 23 : l'élève reprend clairement la formulation de la problématique comme si elle se posait la question à elle-même. Il y a alors dévolution du problème.

18	Elève 1	Et toi t'es sur quoi du coup ?
19	Elève 2	Moi c'est sur l'adoption du mode de vie par les ... les provinces conquises
20	Elève 1	Oh la la c'est dur !
21	Elève 1	Ah oui non en gros ça, l'adoption ... c'est comment ceux qui ont été pris dans l'Empire ...
22	Elève 2	Oui comment ils font pour adopter le mode de vie
23	Elève 1	Oui oui et pourquoi ils aimeraient être citoyens romains ? Car ils sont dans l'Empire romain mais ils ne sont pas citoyens romains. Du coup ça doit être pour ça.

Ainsi la problématique joue dans l'enrôlement et ramène rapidement les élèves à une activité constructive puisqu'elle les recentre sur le problème posé. Or si les élèves sont revenus à la problématique, c'est bien parce que la répartition des

documents entre les sous-parties a) et b), demandée dans la consigne leur a posé problème :

Etape 1 : lisez bien les documents et indiquez pour chaque document à quelle sous-partie il correspond (rectangle prévu à cet effet pour chaque document).

On le comprend à la lecture du verbatim qui précède la prise en compte de la problématique par les deux élèves, après qu'elles se soient réparties les sous-parties a) et b) :

16	Elève 2	Le document 4b représente les courses de char
17	Elève 1	Donc ça c'est b) c'est sûr
18	Elève 1	Et toi t'es sur quoi du coup ?

b) La réduction des degrés de liberté

L'étape 1 de la consigne écrite demande aux élèves de commencer par trier les documents entre les deux sous-parties a) et b).

Etape 1 : lisez bien les documents et indiquez pour chaque document à quelle sous-partie il correspond (rectangle prévu à cet effet pour chaque document).

Cette consigne véhicule l'idée que le document est présent pour dire une information, et non que c'est la problématique qui questionne le document. Le découpage en étapes numérotées nous laisse estimer qu'il s'agit d'un sur-étayage qui amène les élèves à redéfinir la tâche en une activité productive de tri et de prélèvement des informations dans les documents.

39	Professeur	Vous avez levé la main les filles ?
40	Elève 1	On a compris que c'est ... Mais des fois c'est pas forcément relié aux deux [a) et b)], des fois c'est des informations supplémentaires ?
41	Professeur	Parce qu'il y a des documents qui vous bloquent ?
42	Elève 1	Oui parce que par exemple là on a mis a), a), a) mais on est pas vraiment sûres qu'ils font partie du a). Mais ils font pas partie b) parce que c'est sûr qu'ils font pas partie du b), parce que c'est pas les citoyens qui ... voilà.

Les élèves désignent alors en 42 les documents 1, 2 et 3, à retrouver en annexe 4.

Cependant, nous avons déjà évoqué dans l'analyse des tous premiers échanges des élèves de ce groupe que la répartition des documents entre les sous-parties a) et b) avaient amenés les élèves à se reposer la question de la problématique. Nous le constatons à nouveau à la suite des échanges que l'on vient d'analyser : cette activité qui semble productive amène les élèves à se confronter à un conflit sociocognitif, et donc à revenir à une activité constructive pour le résoudre.

43	Professeur	D'accord. Et vous trouvez que [le document 1], ça ne correspond pas trop au a) ?
44	Elève 1	Si si si !
45	Professeur	Et [le document 2] vous ne trouvez pas ?
46	Elève 1	Si, parce qu'elle a été conquise la France.
47	Professeur	Oui, et qu'est-ce qu'il y a sur l'image, qu'est-ce que ça représente ?
48	Elève 1	Bah les habitations, eux
49	Professeur	Oui et cette forme là ?
50	Elève 1	Là où ils font les, les combats ?
51	Professeur	Oui les jeux, c'est un cirque, un peu comme à Rome au colisée. Et là ça ressemble à quoi à votre avis ? Vous avez déjà vu une image qui ressemble à ça.
52	Elève 1	C'est une sorte de théâtre ?
53	Professeur	Oui, un théâtre.
54	Elève 1	Du coup c'est b) ?
55	Professeur	Oui, alors, à vous de me dire.
56	Elève 1	Parce qu'ils s'adaptent, ils s'adaptent.
57	Professeur	Oui
58	Elève 1	On installe des trucs romains dans les habitations.
59	Professeur	C'est ça, et vous avez bien raison de voir que c'est la France, et donc que ça a été conquis.
60	Elève 1	Ici ça a été conquis vu que c'est Lyon (l'élève désigne le document 4b). Ici c'est b).
61	Professeur	Oui
62	Elève 1	Et là c'est b) aussi. Ah non non parce que c'est l'adaptation.
63	Professeur	Alors regardez c'est facile parce que je l'ai mis dans le titre là : aux cultes et aux jeux romains. (le professeur désigne la consigne et le titre du b)).
64	Elève 1	Oui mais ça participe aussi des citoyens, alors qu'ils sont pas citoyens s'ils sont dans l'Empire.

On observe qu'à réfléchir à la répartition des documents entre le a) et le b), qui ne sont que deux pistes de réponse à la problématique, les élèves aboutissent au conflit sociocognitif suivant : « comment les élites des provinces conquises peuvent-elles participer aux jeux et aux cultes romains alors qu'il faut justement être romain pour y participer ? » ; c'est ce qu'exprime l'élève 1 dans l'intervention 64 : « alors qu'ils sont pas citoyens s'ils sont dans l'Empire ». Outre la confusion qu'elle fait entre

le terme « Empire » et « provinces » (qu'elle associe pour les opposer en fait à « Rome », le centre originel de l'Empire), sa question l'aide à décrypter la problématique qui est « pourquoi la citoyenneté romaine est-elle enviée tout de même ? ». Quand quelque chose est envié, c'est bien quand tout le monde ne le détient pas, mais qu'on peut tout de même l'obtenir. Ce que l'élève comprend juste après :

65	Professeur	Ah oui c'est qu'il vous manque l'information des autres. Mais si, ils ont acquis la citoyenneté pour certains.
66	Elève 1	Ah on peut l'acquérir ?

L'autre élément de consigne contribuant à la réduction des degrés de liberté consiste en l'exigence de rédaction d'un paragraphe répondant à la méthode étudiée en classe :

Etape 2 : sur un brouillon, organisez vos idées au sein de chaque sous-partie. Choisissez avec soin vos exemples, vos citations ou descriptions des documents qui accompagneront vos explications.

Etape 3 : rédigez au propre chaque sous-partie, en respectant tous les ingrédients d'un bon paragraphe.

En classe auparavant, les ingrédients d'un bon paragraphe ont été désignés comme suit : une phrase qui résume l'idée principale du paragraphe, suivie d'arguments enrichis d'une notion du cours ou d'une définition d'un terme spécifique. Chaque argument s'appuie sur un ou des exemples précis, c'est-à-dire des citations entre guillemets ou descriptions du document. Ce sur-étayage amène les élèves à redéfinir la tâche vers une activité productive, comme nous le constatons sur certains échanges au cours desquels ils laissent totalement de côté la problématique pour se concentrer sur la forme :

79	Elève 4 (élève voisine)	Je comprends pas, vous écrivez quoi vous ? Faut faire quoi ?
80	Elève 1	Faut faire un paragraphe pour chaque partie. Dans le premier tu expliques : ils doivent adopter le mode de vie romain parce qu'ils sont forcés. Parce que l'empereur met les jeux, euh par exemple ici à Lyon et pourtant l'empereur a installé des jeux pour qu'ils participent. Et b) tu mets pourquoi.
81	Elève 3 (élève voisine)	(inaudible)
82	Elève 1	Oui et elle a dit : il faut des exemples, des preuves. Par exemple la tu dis : à Lyon ...

83	Elève 3	(inaudible)
84	Elève 1	Faut faire des paragraphes comme ça, genre tout petit, comme ça : genre tu mets un exemple, un truc, un exemple, puis voilà.
85	Elève 1	(à l'élève 2) : alors ça on va l'écrire déjà, on peut commencer. Euh bah l'idée principale. Du coup l'idée principale c'est le truc sur lequel on travaille.
86	Elève 2	(inaudible)
87	Elève 1	Car les élites des provinces conquises sont forcées d'adopter le mode de vie romain. C'est l'idée principale, après on explique.
88	Elève 2	Non d'abord faut qu'on écrive une phrase d'introduction non ? Pour dire ça, et après on marque ...
89	Elève 1	Non c'est pas l'introduction c'est l'idée principale genre euh on dit la citoyenneté romaine est enviée car les élites des provinces conquises sont forcées d'adopter le mode de vie romain. Et là on dit la définition du mode de vie romain, et les explications euh
		(...)
93	Elève 1	Oui et l'appui du document on fait ce qu'elle nous a montré.

Les élèves se questionnent sur la forme que doit prendre leur réponse, nous pouvons en effet relever les termes employés par les élèves, qui sont associés à la méthode du paragraphe travaillée en classe : « paragraphe » (80), « des exemples » (82), « l'idée principale » (85), « une phrase d'introduction » (88), « la définition » (89), « les explications » (89). L'activité devient productive à ce moment, et de même aux interventions 104-110.

Cependant, c'est aussi la recherche d'un exemple pertinent, ou comme dirait l'élève 1 « des preuves » (voir ci-dessus, 82) à leurs explications qui amènent les élèves à réfléchir à nouveau à la problématique et à y répondre. Intéressons nous à cet extrait de la tâche réalisée, c'est-à-dire le paragraphe rendu par les élèves¹ :

La citoyenneté romaine est un statut envié dans tout l'Empire car les élites des provinces conquises sont menées à adopter le mode de vie romain. Les romains instaurant leurs modes de vie dans les différents pays conquis en construisant de nouveaux bâtiments tels que les théâtres et les colisées.

Par exemple, dans la ville d'Arlès (en France), qui a été conquise par les romains, l'Empereur a fait construire un théâtre et un collisée auquel les élites des provinces conquises **ont envie de participer**.

¹ Le paragraphe a été recopié en reprenant l'orthographe et la grammaire des élèves.

Pour y participer, ils sont forcés de devenir citoyen romain. Dans le document 2 qui est une vue du ciel, on aperçoit un colisée et un théâtre.

A la fin de leur exemple, les élèves reprennent le terme « envie » contenu dans la problématique : « pourquoi le statut de citoyen romain est-il tout de même envié dans l'empire ? ». Certes, la formulation de l'explication qui suit est maladroite : les élites des provinces conquises ne sont pas contraintes par la force de devenir citoyen, elles sont obligées de le faire si elles veulent satisfaire leur envie d'adopter le mode de vie romain, réservé aux citoyens romains. Mais dans l'ensemble, la tâche réalisée nous laisse penser que les élèves ont réfléchi à leur réponse. Or ce qui les a amenées à formuler cette phrase « ont envie de participer », c'est bien la consigne de la forme du paragraphe :

122	Elève 1	(relisant la trace écrite) Les romains instaurent leur mode de vie dans les différents pays conquis, en construisant de nouveaux bâtiments...
		(échantonnant sur l'orthographe des mots)
130	Elève 2	Par exemple
131	Elève 1	Ah oui, par exemple. Attends tu reviens à la ligne.
132	Elève 2	Par exemple, euh les romains ont conquis Lyon ...
133	Elève 1	Par exemple,
134	Elève 2	Dans la ville conquise, euh, dans la ville
135	Elève 1	... d'Arles, dans le sud de la France
		(échantonnant sur la forme de la rédaction)
141	Elève 1	Non mais tu ne vas pas dire « ils y ont » ! Par exemple, dans la ville d'Arles, conquise par les romains, l'Empereur fait construire
142	Elève 2	Un théâtre
143	Elève 1	Un théâtre et un colisée, auxquels les élites. C'est un seul mot « au ... ». Les élites c'est féminin ? « lles ».

L'échange semble au départ amener les élèves à une simple activité productive : choix des mots, souci de l'orthographe et de la formulation, de l'enchaînement des idées et des exemples.

145	Elève 1	Auxquels les élites des provinces conquises ont envie d'y participer. Attends. L'Empereur a fait construire un théâtre et un colisée auxquels les élites ont envie DE participer. Après on va mettre deux points. Pour y participer, ils doivent être citoyens romains.
-----	---------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Remarquons au passage que l'élève 2, à la rédaction de ce paragraphe, a changé la phrase « pour y participer, ils doivent être citoyens romains », en « ils sont forcés de devenir citoyen romain », la phrase d'origine était donc plus juste. C'est

bien le souci de justifier ou « prouver » (voir intervention 82 évoquée ci-avant) du choix de l'exemple, celui du théâtre et du colisée romains à Lyon, une province conquise, qui ont permis aux élèves de revenir à l'activité constructive de réponse à la problématique et d'aboutir à une tâche réalisée correspondant à la tâche attendue.

c) Le maintien de l'orientation

Si l'on analyse bien l'échange 43-64, nous remarquons que c'est la combinaison entre le conflit sociocognitif auquel l'amène la répartition des documents entre a) et b) et l'étayage de maintien de l'orientation du professeur qui permet à l'élève 1 de se recentrer sur une activité constructive de réponse à la problématique.

En effet, l'étayage de maintien de l'orientation consiste ici en des questions et parfois des affirmations visant à faire repérer lui-même par l'élève les éléments qui vont l'aider à répondre à ses questions, ou à mettre en relation ces éléments. L'objectif est visiblement de faire en sorte que les réponses viennent de l'élève. Ainsi en témoignent ces interventions :

47	Professeur	Oui, et qu'est-ce qu'il y a sur l'image, qu'est-ce que ça représente ?
48	Elève 1	Bah les habitations, eux
49	Professeur	Oui et cette forme là ?
		(...)
55	Professeur	Oui, alors, à vous de me dire.
		(...)
59	Professeur	C'est ça, et vous avez bien raison de voir que c'est la France, et donc que ça a été conquis.

Seulement une fois le professeur donne la réponse à sa question, mais rebondit en demandant à l'élève d'avoir le même raisonnement pour un autre élément du document.

50	Elève 1	Là où ils font les, les combats ?
51	Professeur	Oui les jeux, c'est un cirque, un peu comme à Rome au colisée. Et là ça ressemble à quoi à votre avis ? Vous avez déjà vu une image qui ressemble à ça.

Pour le reste, c'est bien l'élève qui donne les réponses et qui arrive toute seule au conflit sociocognitif :

64	Elève 1	Oui mais ça participe aussi des citoyens, alors qu'ils sont pas citoyens s'ils sont dans l'Empire.
----	---------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

d) Conclusion : y a-t-il eu dévolution et donc apprentissage ?

Nous pouvons affirmer qu'il y a eu dévolution, non seulement car la tâche réalisée correspond à la tâche attendue, mais surtout car l'analyse de la tâche redéfinie montre que les élèves s'emparent du problème rapidement et réalisent une activité constructive afin d'y répondre. L'étayage qui a le plus permis la dévolution réside dans la réduction des degrés de liberté, avec les outils qui ont servi à cadrer la forme de l'exercice (répartition des documents, choix des exemples), mais aussi le maintien de l'orientation, avec un étayage ponctuel du professeur qui a guidé les élèves vers un nouveau conflit sociocognitif. En revanche, les outils de cadrage de la forme de l'exercice ont aussi eu tendance à faire basculer ponctuellement les élèves dans une activité productive. Nous pouvons nous demander s'il est inévitable que l'étayage de réduction des degrés de liberté amène les élèves à une activité productive ou bien ce biais peut-il être évité ?

3. Groupe 2 : le sur-étayage ne semble pas avoir permis la dévolution

Intéressons-nous maintenant à la redéfinition de la tâche par le deuxième binôme enregistré sur la même activité.

a) L'enrôlement

L'échange entre les élèves montre que le sur-étayage amène les élèves dès leur enrôlement dans la tâche à produire davantage qu'à réfléchir. Nous avons déjà considéré à l'analyse des échanges du groupe 1 que les consignes telles qu'elles ont été données dès le début de l'activité relevaient d'un sur-étayage pour des élèves de seconde.

Consigne : vous devez rédiger le **2.** de la réponse argumentée à la problématique.

2. Un statut qui marque l'appartenance à une "communauté civique"

- a) L'adoption du mode de vie romain par les élites des provinces conquises
- b) La participation des citoyens aux cultes et aux jeux romains

Méthode :

Étape 1 : lisez bien les documents et indiquez pour chaque document à quelle sous-partie il correspond (rectangle prévu à cet effet pour chaque document).

Etape 2 : sur un brouillon, organisez vos idées au sein de chaque sous-partie. Choisissez avec soin vos exemples, vos citations ou descriptions des documents qui accompagneront vos explications.

Etape 3 : rédigez au propre chaque sous-partie, en respectant tous les ingrédients d'un bon paragraphe.

Les élèves ont repris la consigne au mot près, qui commence par « vous devez rédiger ... » et non « vous devez répondre à la problématique en ... ». Ils se sont préoccupés en premier lieu de la répartition du travail entre eux, déconsidérant totalement la problématique.

1	Elève 1	Alors le 2
2	Elève 2	Faut trouver la phrase euh ...
3	Elève 1	La phrase d'intro ouais.
4	Elève 2	C'est comment les provinces s'adaptent et tout.
5	Elève 1	Au pire toi tu fais genre la phrase d'intro et tu cherches des exemples, moi je cherche une définition et puis des citations dans les documents. Après on met en commun pour voir.
6	Elève 2	De quoi ? Moi je fais la ?
7	Elève 1	Tu fais la phrase d'intro et les exemples, moi je fais les autres, on prend juste en note ...
8	Elève 2	Oui oui
9	Elève 1	... et après avec ça on fait le paragraphe
		(...)
13	Professeur (à la classe)	Je vous laisse 8 minutes, pour d'abord lire les documents.

La consigne donnée par le professeur à l'issue de la distribution des documents et des consignes, et concernant la lecture des documents, n'a par ailleurs aucun impact sur les deux élèves ici étudiés, qui se sont déjà réparti le travail à leur manière.

b) La réduction des degrés de liberté

L'étayage qui a pour fonction de réduire les degrés de liberté oriente également les élèves vers une activité productive. C'est en particulier le cas de l'étape 1 :

Consigne : vous devez rédiger le 2. de la réponse argumentée à la problématique.

2. Un statut qui marque l'appartenance à une "communauté civique"

- a) L'adoption du mode de vie romain par les élites des provinces conquises
- b) La participation des citoyens aux cultes et aux jeux romains

Méthode :

Etape 1 : lisez bien les documents et indiquez pour chaque document à quelle sous-partie il correspond (rectangle prévu à cet effet pour chaque document).

La formulation de la consigne laisse entendre que le a) et le b) sont déjà les éléments de réponse à la problématique, et qu'il suffit seulement de les remplir à l'aide d'une liste d'informations tirées des documents. Ainsi se questionner sur la problématique ne semble pas nécessaire pour réaliser la tâche attendue. Dès lors, cet extrait de la tâche réalisée par les deux élèves semble effectivement correspondre à la tâche attendue par le professeur² :

Après la conquête de la province, les Romains imposent leur mode de vie et leur religion aux peuples devenus membres de l'Empire. Ce dernier subventionne les habitants pour imposer leur culture aux nouvelles provinces. Ainsi des temples, des forums et maisons sont construits et une éducation romaine est donnée aux fils des élites. Le document 2, qui est une photographie de Arles aujourd'hui, montre bien que la culture romaine s'est imposée en narbonnaise car des bâtiments comme un théâtre ou une arène ont été construits en pleine villes.

Or le verbatim nous apprend que les élèves ont en fait redéfini la tâche en une activité productive, séquencée par l'accomplissement de chaque sous-partie l'une après l'autre :

10	Elève 2	On fait le a)
11	Elève 1	Hein ?
12	Elève 2	On fait le a)
		(...)
39	Elève 1	Donc c'est bon pour l'instant pour le petit a). Je fais la première phrase.
40	Elève 2	Fais pas un truc trop long hein.
41	Elève 1	Non pour l'instant j'ai juste ça.
		(...)
43	Elève 2	On fait pareil pour le b) ou on fait l'inverse ?
44	Elève 1	Bah je sais pas on fait pareil
		(...)
87	Elève 2	Bon allez, on passe au b)

² Le paragraphe a été recopié en reprenant l'orthographe, la grammaire et les ratures des élèves.

La redéfinition de la tâche par les élèves met donc en lumière le sur-étayage autour des sous-parties en réponse à la problématique. Mais le sur-étayage se situe aussi au niveau du cadrage de la forme que doit prendre la tâche attendue : un paragraphe.

Nous rejoignons ici une partie de l'analyse faite sur le verbatim du groupe 1 : le sur-étayage réside ici dans la consigne insistant sur le format du paragraphe.

Etape 2 : sur un brouillon, organisez vos idées au sein de chaque sous-partie. Choisissez avec soin vos exemples, vos citations ou descriptions des documents qui accompagneront vos explications.

Etape 3 : rédigez au propre chaque sous-partie, en respectant tous les ingrédients d'un bon paragraphe.

Dans ce groupe les élèves s'attardent plus souvent sur la forme que sur le fond, en reprenant dès le départ les termes vus en classe dans la méthode du paragraphe :

5	Elève 2	Au pire toi tu fais genre la <u>phrase d'intro</u> et tu cherches des <u>exemples</u> , moi je cherche une <u>définition</u> et puis des <u>citations</u> dans les documents. Après on met en commun pour voir.
		(...)
78	Elève 1	Donc c'est quoi toi, t'as fait <u>l'exemple</u> ? Non t'as fait les <u>définitions</u> et <u>citations</u> ?
		(...)
89	Elève 2	Après on passera à <u>l'exemple</u>
90	Elève 1	Euh
91	Elève 2	C'est quoi <u>l'idée principale</u> ?
		(...)
113	Elève 2	Ouais. En <u>exemple</u> t'as mis quoi ?

Cependant, contrairement au groupe 1, cet étayage ne contribue pas à ce que les élèves se questionnent sur le lien entre les documents et la problématique. Pour le groupe 1, c'est un questionnement à partir de l'exemple qui servait de « preuve » ou de justification à un argument qui permis aux élèves de revenir à la problématique et donc de faire le lien avec le caractère envié de la citoyenneté romaine. Intéressons-nous à un échange du groupe 2 autour du choix d'un exemple :

78	Elève 1	Donc c'est quoi toi, t'as fait l'exemple ? Non t'as fait les définitions et citations ?
79	Elève 2	Ouais. Rome impose sa culture en donnant de l'argent aux notables

		pour construire des bâtiments religieux et culturels.
80	Elève 1	Ouais mais les trucs des bâtiments c'est plus un exemple.
81	Elève 2	En fait c'est comme ce que j'ai dit : les Romains subventionnent les habitants et les éduquent pour propager leur religion, leur culture. En gros ils imposent leur culture quoi, y'a pas grand chose de plus.
82	Elève 1	Ouais mais les trucs des bâtiments c'est plus un exemple.

L'élève 2 garde comme idée le fait que Rome impose sa culture, c'est en fait une simple reformulation du a) « L'adoption du mode de vie romain par les élites des provinces conquises ». En revanche il ne questionne pas le fait que le mode de vie romain soit réservé aux citoyens, et qu'en réalité Rome n' « impose » pas sa culture, mais la fait « désirer » par les élites des provinces conquises ; ce qui rejoint la problématique qui insiste sur « pourquoi le statut de citoyen est-il tout de même envié ? ». Contrairement au groupe 1, ces deux élèves ne se sont pas servis de la problématique pour questionner les documents – une activité constructive – mais se sont servis des documents pour illustrer les idées qui étaient données par le sur-étayage – activité productive.

Relisons maintenant la tâche réalisée par les deux élèves :

Après la conquête de la province, les Romains imposent leur mode de vie et leur religion aux peuples devenus membres de l'Empire. Ce dernier subventionne les habitants pour imposer leur culture aux nouvelles provinces. Ainsi des temples, des forums et maisons sont construits et une éducation romaine est donnée aux fils des élites. Le document 2, qui ~~est~~ est une photographie ~~de~~ de Arles aujourd'hui, montre bien que la culture romaine s'est imposée en narbonnaise car des bâtiments comme un théâtre ou une ~~amen~~ arène ont été construits en pleine villes.

Les attendus en matière de forme sont respectés : première phrase introduisant l'idée générale, argument, exemple appuyé sur le document, qui est décrit et dont la nature et la date sont précisées. Cependant, le paragraphe ne s'insère pas du tout dans le cadre de la réponse à la problématique, et la contredit même en ajoutant l'idée d' « imposition » par Rome, alors que la problématique amenait justement à éclaircir le paradoxe de l'attrait pour une citoyenneté dépourvue de pouvoir politique et donc *a priori* d'intérêt pour les élites des provinces conquises.

c) Le maintien de l'orientation

L'étayage à fonction de maintien de l'orientation a été plus succinct avec ce groupe qu'avec l'autre, il s'est fait essentiellement lors d'une intervention orale ponctuelle à la demande des élèves :

26	Elève 1	Ok et euh c'est quoi fils de notables ?
27	Professeur	Notables c'est quoi à votre avis ? ça ne vous parle pas un notable ?
28	Elève 1	Non
29	Professeur	En fait là ce sont les élites. Les notables, maintenant on parle de notable pour ceux qui ont un rôle public important. Par exemple, on dit qu'un médecin est un notable. Un notaire est un notable. Donc là en fait ça parle des élites, vous gardez élites.
30	Elève 2	(inaudible)
31	Elève 1	En fait ils disent aux, à ceux qui foutent rien, aux paresseux, de construire des temples, et à ceux qui sont intelligents de, ils leur donnent une bonne éducation.
32	Professeur	Alors, où est-ce que vous voyez les « paresseux » ? Ah oui, « réprimandant les paresseux », non, ils ne répartissent pas comme ça. Ils construisent tous des temples. Les temples, ça sert à quoi ? vous avez compris quoi par rapport à ces temples ?
33	Elève 1	C'est pour euh, c'est pour de la propagande un peu
34	Professeur	Et les temples, c'est quoi par rapport à leur culture ?
35	Elève 2	C'est la religion
36	Professeur	Oui, c'est la religion
37	Elève 1	Ah ok c'est la religion

Ce que nous retenons de cet échange, c'est que les élèves questionnent le professeur sur des points précis de compréhension des documents. Le professeur interprète cette demande de la manière suivante : les élèves ne semblent pas en difficulté avec l'exercice en général, ils semblent avoir compris les attendus et avancent à bon rythme. Cependant pendant l'échange, le professeur ne s'est pas explicitement enquis de vérifier si les élèves cherchaient bien à répondre à la problématique.

Nous pouvons donc parler ici de sous-étayage. Car, ce faisant, le professeur est passé à côté de l'occasion de ramener les élèves à la problématique : par exemple lorsqu'il est questionné sur les élites. C'était l'occasion de demander « et alors pourquoi voudraient-ils être citoyens ? ». Le professeur essaye d'attirer l'attention des élèves sur les temples, malheureusement il s'en tient seulement à s'assurer qu'ils ont compris le lien avec la religion des romains : mais ainsi il les écarte de leur idée initiale, qui aurait pu les ramener à la problématique « c'est pour

de la propagande ». En effet, le professeur aurait pu poursuivre son étayage autour du terme propagande : « à quoi sert une propagande ? », « pourquoi on la fait ? », « pour donner envie ou convaincre des personnes d'adhérer à une idée, ici un mode de vie ». Le sous-étayage ici n'a pas contribué à réorienter les élèves vers une activité constructive, car il n'a soulevé aucun conflit sociocognitif chez les élèves, contrairement au groupe 1.

d) Conclusion : y a-t-il eu dévolution et donc apprentissage ?

Nous ne pouvons affirmer qu'il y a eu dévolution du problème. Pourtant la tâche réalisée correspond à la forme de la tâche attendue, cependant c'est bien l'analyse des échanges entre les élèves sur leur redéfinition de la tâche qui nous permet d'identifier que ceux-ci ne se sont attelés qu'à une activité productive de rédaction de deux paragraphes et non à une activité constructive de questionnement des documents à partir de la problématique. C'est essentiellement le sur-étayage de réduction des degrés de liberté qui a amené à redéfinir la tâche. Le sous-étayage en termes de maintien de l'orientation a contribué à maintenir les élèves dans une activité productive.

V. Synthèse et bilan de l'analyse des données

Nous avons analysé la redéfinition d'une tâche par quatre groupes d'élèves répartis en deux situations différentes. Nous avons cherché entre ces groupes et ces situations pourtant différents, les traits communs qui nous permettent de dégager les conditions auxquelles l'étayage permet la dévolution du problème aux élèves. Répondre de manière affirmative à notre problématique nous semble difficile ; en revanche notre analyse nous a surtout permis d'identifier certaines conditions auxquelles le sur- ou le sous-étayage semblent empêcher la dévolution du problème. Afin d'en rendre compte de manière très visuelle, nous avons choisi de résumer notre analyse sous forme de graphique pour chaque groupe étudié. Le graphique complété pour chaque groupe est à retrouver en annexe 5.

A. Méthodologie

L'intérêt d'un tel graphique est d'introduire l'axe temporel dans notre analyse : celui-ci n'est pas pris en compte dans notre modèle d'analyse présenté en troisième partie de ce mémoire. Nous avons parlé pour certains groupes d'« oscillation » entre activité productive et activité constructive ; il nous a donc semblé intéressant de représenter cette « oscillation » en fonction du type d'étayage à l'aide d'une courbe.

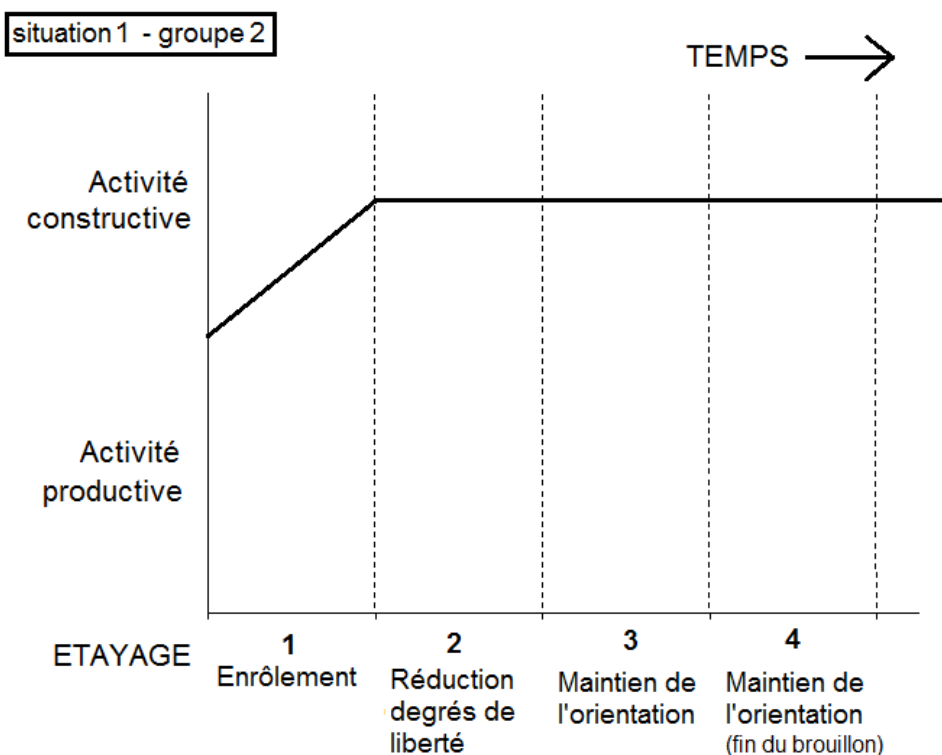
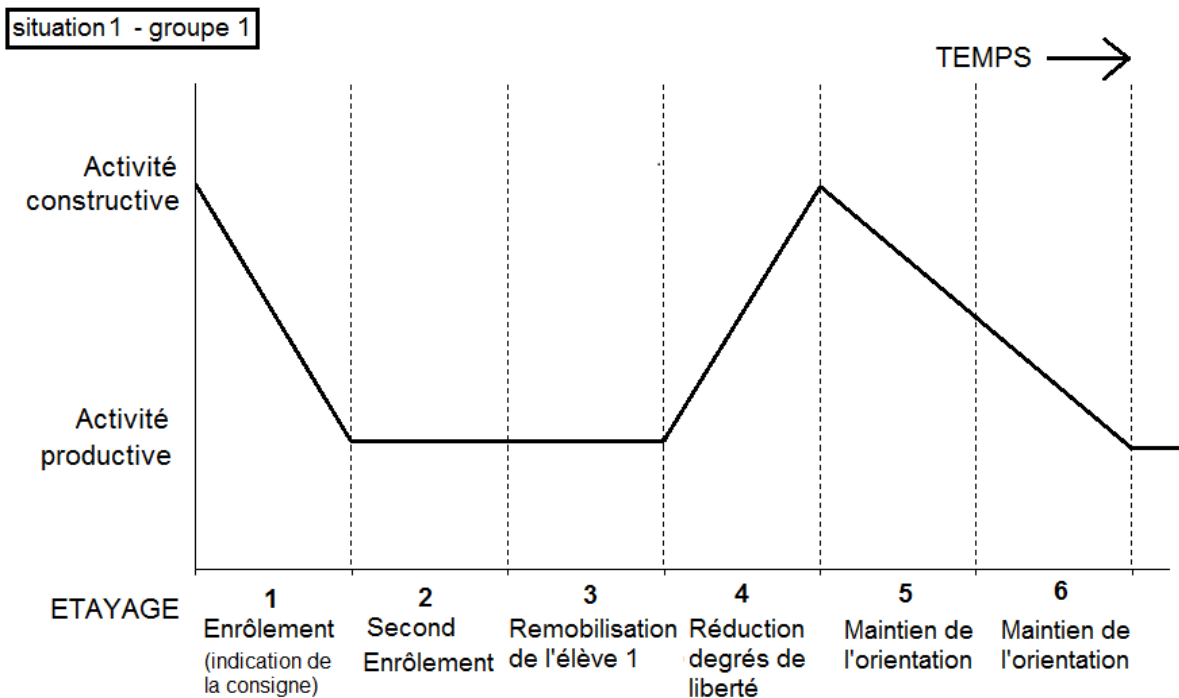
Nous avons choisi de représenter en abscisses sur l'axe temporel chaque forme d'étayage qui a contribué à la redéfinition de la tâche par les élèves. Sur l'axe des ordonnées, nous avons placé « activité productive » et « activité constructive ». Ainsi nous pouvons observer quelles formes d'étayage ont contribué à ce que les élèves redéfinissent la tâche en activité productive ou en activité constructive.

Bien que l'axe des abscisses représente le temps de la séance, nous n'avons pas jugé pertinent d'opérer à un chronométrage du temps passé par les élèves sur les activités productives ou constructives. Ce n'est pas parce que, sur une activité de 30 minutes par exemple, les élèves n'auront passé que 5 minutes à exprimer oralement leur redéfinition de la tâche en activité constructive qu'on pourra affirmer qu'il n'y a pas eu dévolution. De plus, il nous est techniquement complexe de chronométrer puis de représenter sur un graphique proportionnel le temps que les élèves auront passé à effectivement réfléchir et non seulement à exprimer cette nouvelle redéfinition de la tâche. Ainsi chaque forme d'étayage ayant contribué à la

redéfinition de la tâche par les élèves se voit accorder le même espace sur l'axe des abscisses.

B. Analyse des graphiques par situation

Rappelons ici que les graphiques complétés sont à retrouver en annexe 5. Comparons tout d'abord les graphiques obtenus à partir de l'analyse de la situation 1.



Nous observons que lors de l'enrôlement de l'exercice, les élèves du groupe 1 s'engagent dans une position constructive. Les élèves du groupe 2 sont dans un entre-deux : l'enrôlement du professeur a amené les élèves à lire les documents. Il s'agit à première vue d'une activité purement productive, alors que cette lecture est nécessaire dans une future activité constructive ; d'où la position centrale de la courbe au départ. Par la suite, du fait du découragement d'élèves et de l'inattention d'autres, le groupe 2 s'est dirigé vers une activité productive. Seule la rédaction compte.

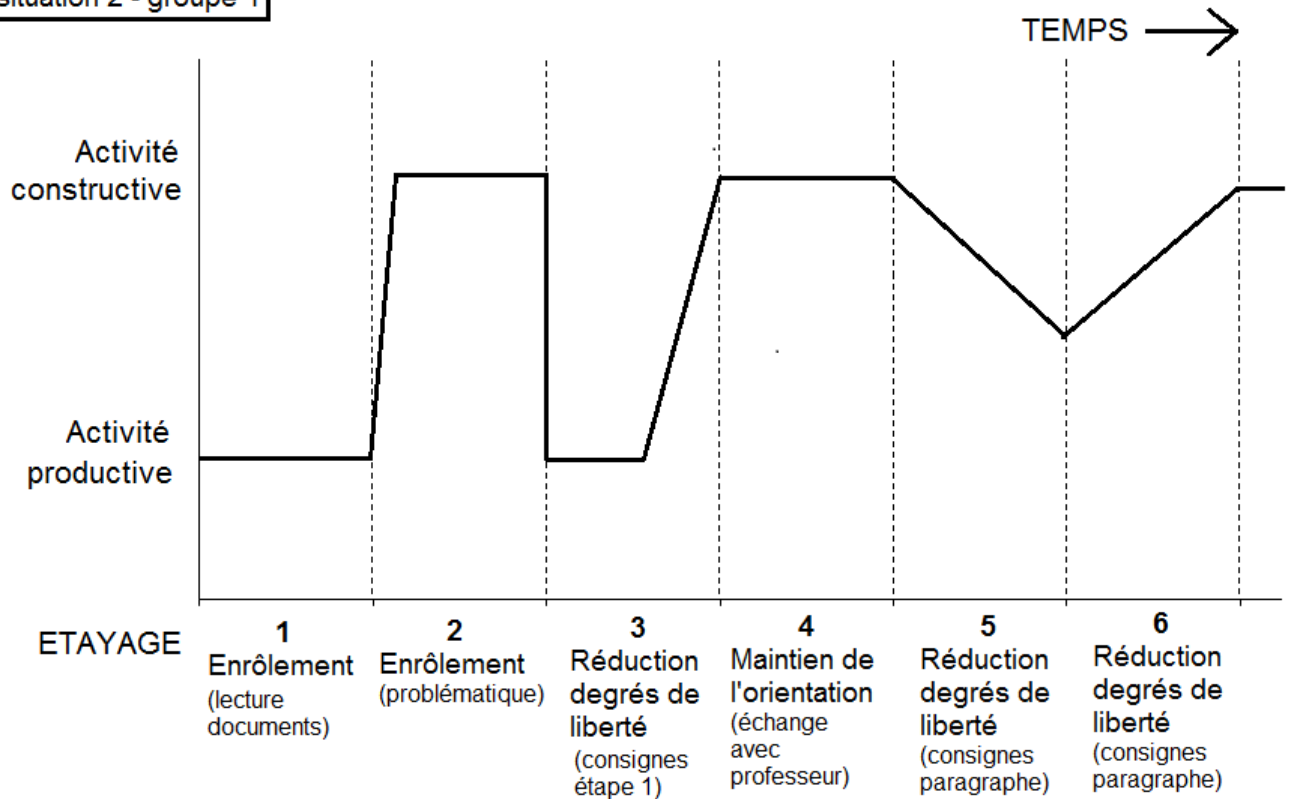
Un point commun aux deux courbes est l'effet de l'étaillage de réduction des degrés de liberté de la part de l'enseignant. En ce qui concerne le groupe 1, l'enseignant est intervenu pour remobiliser et pousser les élèves vers un travail dans une activité constructive. La courbe montre bien cette remontée vers l'activité constructive. Quant au groupe 2, c'est bien au moment de la réduction des degrés de libertés par l'enseignant, que les élèves entrent clairement dans une activité constructive de réflexion sur le sujet qui leur a été posé.

L'étaillage de maintien de l'orientation a eu un effet opposé sur les deux groupes. Pour le groupe 1 : la remobilisation suite à la réduction des degrés de liberté n'a pas duré. Cela est dû au fait que le professeur a sur-étagé lors de son maintien de l'orientation. En revanche pour le groupe 2, le maintien des élèves dans une activité constructive est permis par l'étaillage de maintien de l'orientation du professeur.

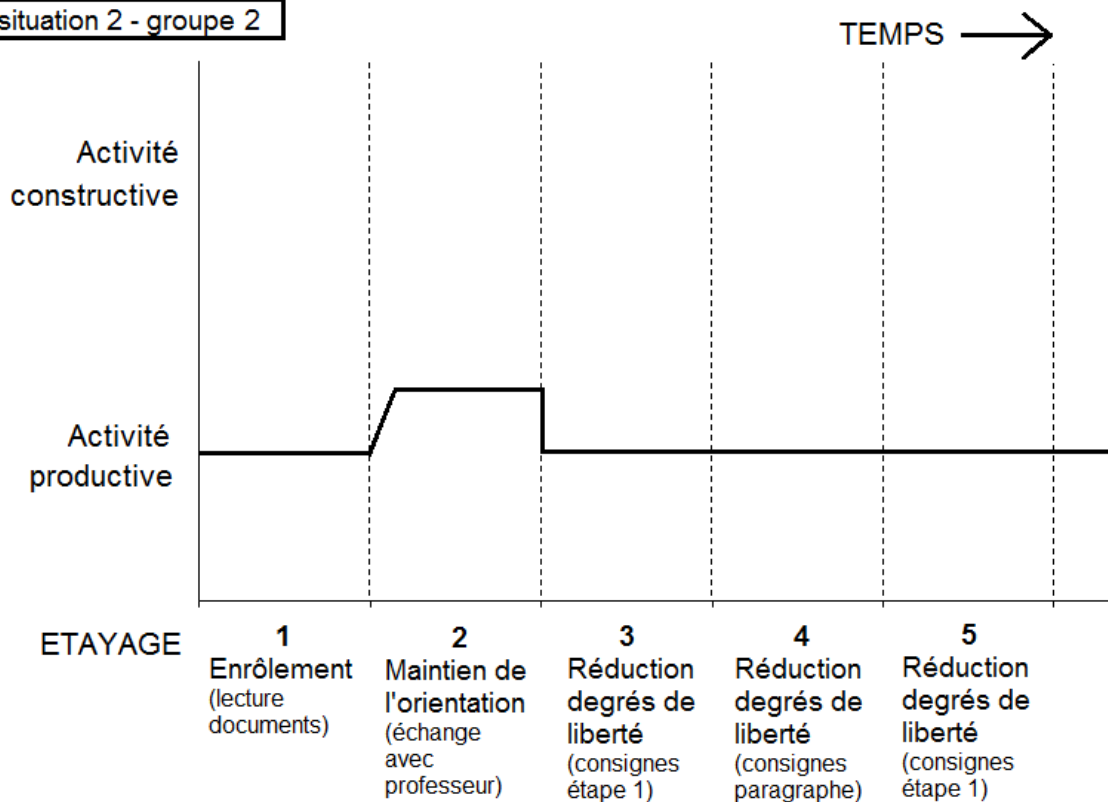
En somme, les élèves du groupe 1 ont oscillé entre activité productive et activité constructive, comme le montre la courbe à première vue. Mais, en regardant attentivement cette dernière, l'on s'aperçoit que le groupe est resté majoritairement dans une activité productive. Les élèves du groupe 2 quant à eux se sont maintenus dans une activité constructive : il y a bien eu dévolution et par conséquent, apprentissage.

Comparons à présent les graphiques obtenus à partir de l'analyse de la situation 2.

situation 2 - groupe 1



situation 2 - groupe 2



L'enrôlement, et en particulier la consigne de lecture des documents, a conduit les deux groupes à commencer par une activité productive : nous l'observons au niveau de l'étayage n°1 sur les deux graphiques.

Cependant ce qui fait la différence entre les deux groupes, c'est que le premier est très vite revenu sur la problématique après la lecture des documents, se demandant : à quelle question doit-on répondre ? La différence s'observe très clairement au niveau de l'étayage n°2 sur le graphique du groupe 1.

Par la suite, l'étayage de réduction de degrés de liberté semble avoir tendance à amener les élèves à redéfinir leur tâche en une activité productive. Et cela, aussi bien pour l'étayage qui demandait aux élèves de commencer par trier les documents dans les sous-parties a) et b), que celui portant sur la méthodologie du paragraphe à rédiger. Nous l'observons aussi bien dans le groupe 2 à travers les étayages n°3, 4 et 5, que dans le groupe 1 avec les étayages n°3 et 5. Cependant nous ne pouvons affirmer que l'étayage de réduction des degrés de liberté conduit nécessairement à une activité productive puisque, comme nous l'avons analysé précédemment, c'est celui-ci qui a conduit le groupe 1 à revenir à une activité constructive vers la fin de la séance, grâce à une réflexion sur le choix d'exemple du paragraphe.

Un dernier point est à soulever : l'étayage ayant pour fonction de maintien de l'orientation semble particulièrement décisif pour la redéfinition de la tâche. Pour le groupe 1, il a permis aux élèves de se recentrer sur la problématique et donc de revenir à une activité constructive. Pour le groupe 2 à l'inverse, le sous-étayage en matière de maintien de l'orientation a contribué à laisser les élèves sur la voie d'une activité productive.

C. Traits communs

Après cette comparaison du rôle de l'étayage sur la dévolution au sein de chaque situation, il convient désormais d'extraire les traits communs aux deux situations non pas en vue d'une généralisation – qui nous semble inopportune à partir de seulement deux situations – mais dans le but d'opérationnaliser les formes d'étayage qui semblent le plus permettre la dévolution chez les élèves. Considérant notre propre positionnement, les pistes opérationnelles évoquées ci-dessous s'adressent essentiellement à des enseignants débutants.

Nous constatons à la comparaison des analyses des deux situations que **l'étayage d'enrôlement** du professeur insiste souvent sur une première étape de lecture des consignes et surtout des documents. Dans les deux situations, les élèves sont entrés dans la tâche par une activité productive, portant principalement sur la question de la répartition de la lecture des documents. L'étayage ayant pour fonction d'enrôlement amènerait-il inévitablement les élèves à redéfinir la tâche en une activité productive ? Répondre par l'affirmative reviendrait à oublier que deux groupes sur les quatre étudiés (situation 1 groupe 2 et situation 2 groupe 1) sont très vite revenus à une activité constructive quand ils se sont interrogés aussitôt après la lecture des documents sur la question à laquelle ils devaient répondre.

Ce constat nous amène à une première piste opérationnelle d'étayage : rappeler aux élèves, juste après la lecture des documents, la problématique à laquelle ils doivent répondre et qu'ils ne doivent pas perdre de vue. De cette manière, les élèves sont confrontés à nouveau à l'objectif-obstacle (Martinand, 1986 – voir page 7 de ce mémoire) et en le surmontant ils réalisent une activité constructive.

Les effets de **l'étayage de réduction des degrés de liberté** sont plus complexes. Dans la situation 1, nous constatons que cette forme d'étayage amène les élèves vers une activité constructive car elle leur permet de se recentrer sur la situation-problème. A l'inverse, dans la situation 2, cette forme d'étayage tend à amener les élèves à se concentrer sur la forme de la tâche attendue, et donc à réaliser une activité plus productive que constructive. Quelles différences fondamentales peut-on relever entre ces deux étayages à la même fonction mais aux effets différents ? Dans la situation 1, la réduction des degrés de liberté est réalisée par le professeur de manière orale, par des questions aux élèves portant sur leur compréhension de la problématique à laquelle ils doivent répondre. Dans la situation 2, la réduction des degrés de liberté réside essentiellement dans des consignes écrites qui cadrent de manière très précise la tâche attendue. Le professeur dans la situation 1 insiste davantage sur le chemin à prendre et moins sur le cadre de la tâche attendue. Il demande aux élèves non pas comment ils vont réaliser la tâche attendue, mais comment ils vont cheminer vers la réponse à la problématique. Ce qui empêche les élèves de la situation 2 (et en particulier le groupe 1) de se concentrer

sur la résolution de la situation-problème, c'est la quantité de consignes très précises distribuées dès le début de l'activité.

La comparaison des deux situations nous a permis de formuler deux pistes opérationnelles supplémentaires. Une deuxième piste serait de réduire progressivement les degrés de liberté sous la forme par exemple de « coups de pouce » distribués au cours de l'activité, portant non pas sur la tâche finale attendue mais sur le cheminement vers la réponse à la problématique. Une troisième piste serait de distribuer les consignes sur la forme de la tâche attendue vers la fin de l'activité, quand la réflexion des élèves est déjà amorcée et qu'un brouillon sous un format libre a été réalisé. Nous avons constaté que le groupe 2 de la situation 1 a fonctionné de cette manière (voir page 26 de ce mémoire), ce qui lui a permis de rester dans une activité constructive.

L'étayage de maintien de l'orientation a contribué à maintenir les quatre groupes dans leur tâche telle qu'ils l'avaient redéfinie auparavant. Ceux qui s'étaient engagés dans une activité productive y ont été maintenus par cette forme d'étayage, de même pour ceux engagés dans une activité constructive. Comment expliquer que le professeur maintienne ses élèves dans une activité productive alors que son objectif est de les amener à une activité constructive ? Serait-ce parce que le professeur réduit ses exigences car les élèves n'arrivent pas à s'engager dans une réflexion, comme dans le cas du groupe 1 de la situation 1 ? Ou serait-ce parce qu'il ne perçoit pas sur le moment que les élèves s'écartent de la réflexion sur la problématique comme dans le cas du groupe 2 de la situation 2 ?

Dans la première hypothèse, selon laquelle le professeur réduirait ses exigences car il pense que ses élèves n'arriveront pas à réfléchir à la réponse à la problématique, une quatrième piste opérationnelle consisterait à recourir autant que possible à la différenciation pédagogique et ainsi adapter la problématique pour les élèves qui présenteraient des difficultés en matière de raisonnement ; nous pouvons aussi envisager de réduire le nombre de documents pour éviter la surcharge cognitive et éviter que l'activité se trouve hors de la zone proximale de développement de ces élèves (Vygotski, 1934). Une cinquième piste envisageable serait de faire un étayage de maintien de l'orientation à destination des élèves qui semblent s'écarter de la question posée pour leur demander : « à ce stade de

l'activité, êtes-vous bien en train de répondre à la problématique ? ». Afin que les élèves puissent réellement se rendre compte qu'ils dévient de l'activité constructive, nous pouvons même leur distribuer deux types de questions, celles qu'ils peuvent se poser, et celles qui doivent attendre la fin de l'activité, telles que : « combien de lignes faut-il écrire ? », « qui lit le document 1 ? », « qu'est-ce qu'il faut rédiger ? », etc. Dans la seconde hypothèse, selon laquelle le professeur ne perçoit pas le moment où les élèves s'écartent de la réflexion car ils semblent réaliser la tâche attendue, nous avons identifié une sixième et dernière piste opérationnelle : lorsque les élèves sollicitent l'aide du professeur, par exemple pour la compréhension d'une consigne ou d'un document, ne pas oublier de les questionner sur leur réponse à la problématique – par exemple : « êtes-vous sûrs de répondre à la bonne question ? » – mais aussi d'explicitier davantage l'intérêt des réponses à des questions de compréhension de documents ou de mots-clefs : « ce que je vous explique est une piste pour résoudre le problème qui se pose à vous ».

VI. Conclusion

Tout d'abord il convient de préciser que notre réflexion ne peut se dissocier de notre situation d'étudiant et de professeur-stagiaire et donc d'enseignant débutant, ce qui nous amène donc à une certaine humilité dans notre recherche. Le bilan de notre processus de recherche et de notre réflexion peut paraître évident et à certains égards mais il nous faut souligner à quel point notre processus de recherche a nourri chez nous une réflexion essentielle à notre pratique professionnelle.

Notre analyse nous a tout d'abord fait prendre conscience de l'importance pour le professeur de s'attarder sur les traces possibles de la redéfinition de la tâche par les élèves : brouillons, écrits intermédiaires, mais aussi échanges oraux entre les élèves en cas de travail de groupe. C'est grâce à l'analyse de ces traces que nous avons également acquis au fil de l'année un regard plus aiguisé sur la tâche réalisée par les élèves : ainsi nous nous demandons désormais si dans sa tâche réalisée l'élève fait montre d'une réflexion autour de la question posée ou s'il produit seulement un résultat qui ressemble dans sa forme à la tâche attendue.

Ainsi notre réflexion nous a amenés dans notre pratique à porter plus de considération sur la tâche redéfinie par les élèves que sur la tâche réalisée. Nous avons en effet montré à quel point la redéfinition de la tâche par les élèves était déterminante pour leur apprentissage.

En effet, il y a apprentissage quand les élèves surmontent l'objectif-obstacle qui leur a été posé, et donc quand ils s'adonnent à une activité constructive de résolution d'un problème. Dès lors nous avons pris conscience du fait que la finalité d'une activité ne pouvait être le fait de simplement faire trouver aux élèves toutes les informations contenues dans les documents, sur lesquelles s'appuyer ensuite pour construire le cours. Ce qui compte, ce n'est pas de faire trouver les informations aux élèves – auquel cas il s'agit d'une activité productive – mais de les faire chercher en essayant de résoudre un problème – auquel cas il s'agit d'une activité constructive. Ce constat, issu de nos recherches, libère alors l'enseignant débutant d'un poids : la préparation de l'activité doit se concentrer sur la cohérence entre le problème posé et les documents distribués, et non sur l'exhaustivité des documents pour trouver les informations que le professeur cherche à faire trouver à ses élèves.

Revenons à notre problème de départ : pour éviter que l'activité initialement conçue comme constructive par le professeur ne soit redéfinie comme une activité productive par les élèves, donc en d'autres termes pour permettre la dévolution du problème aux élèves, l'étayage joue un rôle primordial. Or nous avons remarqué dans notre pratique que nous avons tendance à improviser une partie de cet étayage : par exemple l'enrôlement et le maintien de l'orientation. Ce travail de recherche nous a donc démontré non seulement l'importance de l'étayage au cours de la réalisation de l'activité, mais surtout à quel point il était intéressant de le préparer et de le penser en amont afin de s'assurer de la dévolution du problème. C'est dans ce but que nous avons cherché à opérationnaliser notre analyse afin d'en tirer des pistes professionnelles concrètes destinées à des enseignants débutants.

VII. Annexes

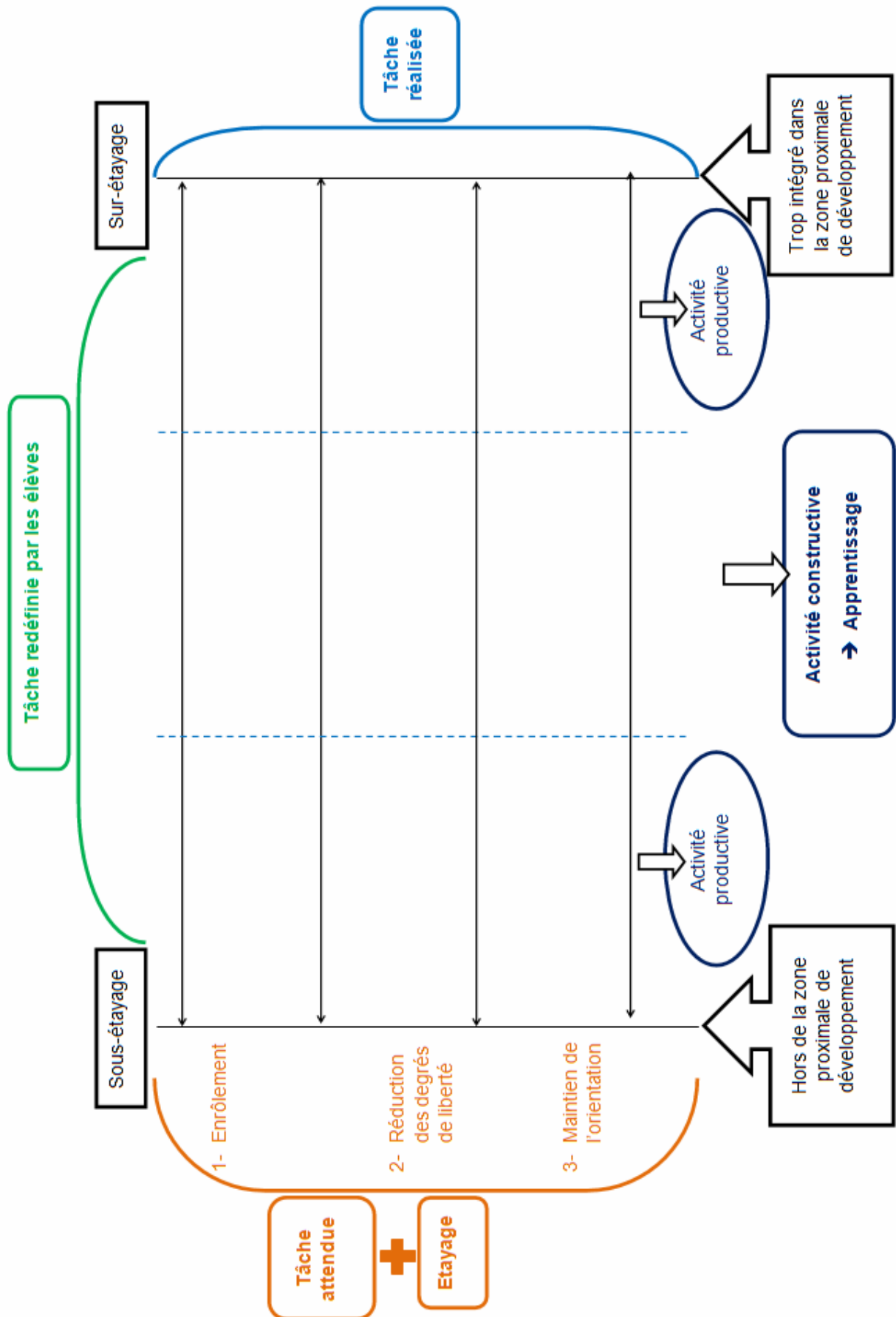
Sommaire

Annexe 1 : Bibliographie	56
Annexe 2 : modèle d'analyse	57
Annexe 3 : Situation étudiée n°1	58
1. Fiche de préparation de la situation 1	58
2. Tâche attendue - consignes et documents de la situation 1	60
3. Tâche redéfinie de la situation 1 - verbatim	63
4. Modèle d'analyse complété pour chaque groupe	76
Annexe 4 : Situation étudiée n°2	78
1. Fiche de préparation de la situation 2	78
2. Tâche attendue - consignes et documents de la situation 2	79
3. Tâche réalisée de la situation 2	81
4. Tâche redéfinie de la situation 2 - verbatim	83
5. Modèle d'analyse complété pour chaque groupe	93
Annexe 5 : graphiques de bilan d'analyse	95
1. Situation n°1	95
2. Situation n°2	96

Annexe 1 : Bibliographie

- Astolfi, J-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., Toussaint J. (2008), Mots-clés de la didactique des sciences, (2e éd.), Bruxelles : De Boeck Supérieur. Chapitres 5, 12 et 14.
- Bruner, J. (1981). Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire. Paris : Presses Universitaires de France. 320 p.
- Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D., Reuter, Y. (2013), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, (3e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur. Article « Dévolution ».
- Meirieu, P. (2009). Apprendre ... oui, mais comment, (21e éd.). Paris : ESF éditeur.
- Pastré, P. (2011). Apprendre à faire. In E. Bourgeois et G. Chapelle, Apprendre et faire apprendre ([Nouvelle édition mise à jour].). Paris : Presses universitaires de France.
- Vinatier, I. (2013). Le travail de l'enseignant : Une approche par la didactique professionnelle. Bruxelles : De Boeck.

Annexe 2 : modèle d'analyse



Annexe 3 : Situation étudiée n°1

1. Fiche de préparation de la situation 1

<p>Discipline : Histoire</p> <p>Thème n°2 : Société, Eglise et pouvoir politique dans l'Occident féodal (XI^{ème} - XV^{ème} siècle)</p> <p>Séquence/Chapitre n°1 : L'ordre seigneurial : La formation et la domination des campagnes</p> <p>Séance n°5 : Des campagnes en mutation</p>		<p>Salle :</p> <p>Heure : 16 heure (les 2 jours)</p> <p>Matériel à apporter :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clé USB - Dossier élèves - Dictaphones 	<p>Niveau : Collège Cycle 4</p> <p>Classe : 5^{ème} 05</p> <p>Date : 12/02/18 et 15/02/18</p>		
<p>Temps</p> <p>20 min</p>	<p>Objectifs</p> <p><u>Notions :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mutations - Epidémie - Pratiques agricoles - Démographie, évolution de la population - Liberté - Droit - Révolte paysanne - Catastrophe naturelle <p><u>Capacités/Compétences :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et analyser des documents de différentes natures - Ecrire en Histoire - Coopérer <p><u>Savoirs/faire/être :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecrire, participer à la rédaction - Etre calme 	<p>Activités d'élèves</p> <p>Entrée en classe /Répartition en groupe (Les noms sont sur le tableau) /Sortie des affaires</p> <p>Noter la fin de la trace écrite</p> <p>* Activité Groupe A : De nouvelles pratiques agricoles : Peut-on manger à sa faim au XI^{ème} siècle ?</p> <p>Rédaction groupe A</p> <p>*Activité Groupe B : Un élargissement des campagnes</p> <p>Rédaction groupe B</p> <p>*Activité Groupe C : De nouveaux rapports entre paysans et seigneurs : Les mutations</p>	<p>Activités professeur</p> <p>Répartir les groupes d'élèves dès le début du cours afin de gagner du temps. Les noms des élèves sont notés par groupe sur le tableau</p> <p>Les élèves finissent de noter le cours précédent. Début de l'activité ensuite.</p> <p>A- <u>Des progrès techniques et agricoles</u></p> <p>B- Une expansion démographique et territoriale</p> <p>C- <u>Des sociétés rurales en évolution</u></p>	<p>Matériels/Documents</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tableau pour noter les 4 groupes - Les manuels sur les tables pour le vocabulaire - Dictaphones <p>Pour les documents, regarder les dossiers fournis aux élèves.</p>	<p>Remarques Diverses</p> <ul style="list-style-type: none"> - Penser à distribuer les dossiers des élèves sur les tables avant leur arrivée. - Penser à mettre les dictaphones sur les tables lors du début des activités. - Le titre de chaque partie est à trouvé par les élèves lors de la correction. Si cela prend trop de temps, leur donner directement.
<p>35-40 min</p>					

	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir parler poliment avec mes camarades - Participer à la réflexion lors de la rédaction <p><u>Traces écrites :</u> Une rédaction par groupe. Lors de la mise en commun, les élèves noteront ce que les autres groupes ont réalisés si cela est bon. Si ce n'est pas le cas ou si il y a des compléments à mettre, pensez à en discuter avec les élèves.</p>	<p>des campagnes, qui commencent au XI^{ème} siècle, modifient-elles la hiérarchie entre seigneurs et paysans ?</p> <p><i>Rédaction groupe C</i></p> <p>*<u>Activité Groupe D :</u> <u>Les crises du XIV^{ème} siècle :</u> Quelles difficultés viennent freiner l'essor des campagnes à partir du XIV^{ème} siècle ?</p> <p><i>Rédaction groupe D</i></p>	<p><u>D- De nouvelles difficultés au XIV^{ème} siècle</u></p> <p><u>Veiller à :</u> Penser à passer dans l'ensemble des groupes pour voir s'ils ne sont par perdu dans leur réflexion ou si ceux-ci ne comprennent pas la consigne donnée ou les documents.</p>		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

2. Tâche attendue - consignes et documents de la situation 1

a. Groupe 1

Activité 6 : De nouveaux rapports entre paysans et seigneurs

Les mutations des campagnes qui commencent au XI^{ème} siècles modifient elles la hiérarchie entre seigneurs et paysans ?

Vous répondrez à la question suivante à l'aide des documents : Les Seigneurs dominant-ils toujours les paysans à partir du XIII^{ème} siècle ?

Au nom de la Sainte et Indivisible Trinité, Ainsi soit-il. Philippe, par la grâce de Dieu roi de France... Nous concédons :

- Quiconque possède ou acquiert un arpent de terre paiera un cens de 6 deniers
- Nul n'ira à l'ost
- Nul ne donnera de péage
- Nul ne fera de corvée pour nous, sauf une seule fois l'an pour porter notre vin à Orléans
- Nul ne sera retenu prisonnier s'il promet de venir au jugement
- Quiconque aura habité un an et un jour dans la paroisse de Lorris, si personne ne l'a rappelé, demeurera dorénavant libre et en paix

Document 1 : Extrait des Coutumes de Lorris en Gâtinais (1187)

Guillaume, par la grâce de Dieu archevêque de Reims, cardinal de la sainte Eglise romaine du titre de Sainte-Sabine, à ses fils bien aimés et à ses fidèles, le maire, les jurés et les autres habitants de Beaumont présents et futurs [...] Nous avons trouvé bon de consigner dans le présent acte, que nous avons fondé sur nos terre une ville neuve du nom de Beaumont, et que nous lui avons accordé les coutumes et libertés qui suivent :

- Nous décidons que le bourgeois qui possédera une maison dans cette ville ou un jardin hors les murs nous versera chaque année 12 deniers, à savoirs 6 à Noël et 6 le jour de la Nativité de Saint Jean-Baptiste
- Il vous sera permis à tous, de même qu'à tous ceux qui demeurent ici, d'acheter et de vendre tout ce que vous voudrez, librement et en toute tranquillité, sans avoir à payer vinage et tonlieu.
- Nous aurons 2 gerbes sur 12 qui seront récoltées sur une terre déjà cultivée, et 2 seulement sur 14 qui seront récoltées sur une terre nouvellement conquise
- En outre, nous vous concédons le libre usage de l'eau et de la forêt
- Dans la ville, les jurés seront nommés du consentement de vous tous. Il en sera de même pour le maire qui nous jurera fidélité et répondra devant nos officier des rentes et revenus
- Si un bourgeois arrive ici avec l'intention de l'y établir, il versera à son entrée dans la ville un denier au maire et un aux jurés. De la sorte, il accèdera librement au droit de partage et recevra du maire le droit de gîte et de terre

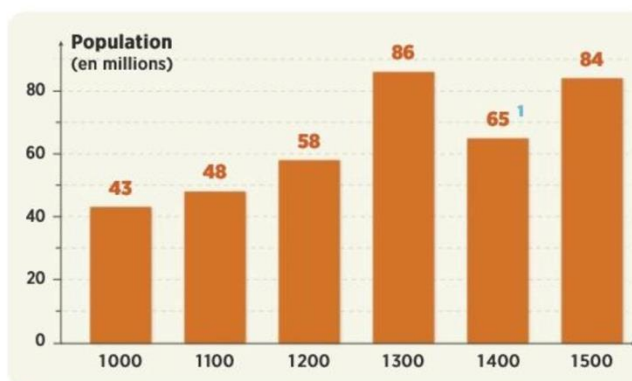
Doc 2 : Extrait de la charte de franchise de Beaumont-en-Argonne (1182)

b. Groupe 2

Activité 7 : Les Crises du XIV^{ème} siècle

Quelles difficultés viennent freiner l'essor des campagnes à partir du XIV^{ème} siècle

A partir des documents vous expliquerez pourquoi un paysan du XIV^{ème} siècle peut se soulever contre son seigneur



Document 1 : Evolution de la population européenne

« Hiver 1420-1421 : Sur les tas de fumier, vous eussiez pu trouver vingt ou trente enfants mourant de faim et de froid. A Pâques, il gelait et neigeait encore
Hiver 1437-1438 : jour et nuit, les petits enfants, les hommes et les femmes criaient : « Je meurs hélas, je meurs de faim et de froid »

« En l'année 1348 sévit sur presque toute la surface de la terre une telle mortalité qu'on en a bien rarement connue de semblable.

Les vivants pouvaient en effet à peine suffire à enterrer les morts ou l'évitaient avec horreur. Une terreur si grande s'était emparée de tant de monde qu'à peine une grosseur apparaissait-elle chez quelqu'un généralement sous l'aîne ou sous l'aisselle, aussitôt la victime était privée de toute assistance, voire même abandonnée de sa parenté. Et ainsi, beaucoup mouraient par manque de soin. Beaucoup de personnes encore, qu'on croyait destinées à mourir, étaient transportées à la fosse pour être ensevelies : aussi un grand nombre d'entre elles furent enterrées vivantes. Et cette peste se prolongea durant deux années de suite. »

D'après *Vitae paparum avenionensium Clementis prima vita*, XIV^{ème} siècle

Document 3 : Un témoignage sur la Peste Noire de 1348

[...] Assez tôt après, environ la Pentecôte, advint une merveilleuse tribulation en plusieurs parties du royaume de France : en Beauvaisis, en Amiénois, en Brie, en Perthois, en France et en Valois jusqu'à Soissons, car des gens des villages s'assemblèrent partout, sans chef ; ils ne furent d'abord pas cent, mais ils dirent que les nobles chevaliers et écuyers honnissaient et gâtaient le royaume, et que ce serait bien fait que de les détruire tous.

Ainsi, premièrement, s'en allèrent, sans autre dessein, sans autres armes que bâtons ferrés et couteaux en la maison d'un chevalier ; ils forcèrent son hôtel et le tuèrent avec sa femme et ses enfants, puis brûlèrent sa demeure. Après, ils allèrent à un fort château et firent pire, car ils prirent le chevalier, le lièrent étroitement à un poteau et sous ses yeux violèrent la dame et la fille, puis tuèrent la dame enceinte et la fille puis le chevalier et tous les enfants et brûlèrent le château. Ainsi firent-ils en plusieurs châteaux et bonnes maisons ; ils se multiplièrent tant qu'ils furent bien six mille. Partout où ils allaient, leur nombre croissait car les suivait chacun qui était de leur opinion. Chevaliers et dames, écuyers et demoiselles s'enfuyaient partout où ils pouvaient, dix ou vingt lieues plus loin, emportant souvent à leur col leurs petits-enfants, laissant leurs manoirs et leurs châteaux. Ainsi, ces gens assemblés sans chef, brûlaient et volaient tout et assassinaient gentilshommes, nobles femmes et leurs enfants et violaient dames et pucelles sans miséricorde aucune. [...]

Document 4 : Témoignage de Jean le Bel sur la Grande Jacquerie de 1358



A partir de 1337 s'engage entre les rois de France et les rois d'Angleterre une série de conflits qui ne s'achèveront qu'en 1453.

C'est ce qu'on appelle la guerre de Cent-Ans, les monarques engagent de grandes compagnies de mercenaires pour se battre. En période de trêve ceux-ci se retrouvaient à errer sur les routes sans finances, ils vivaient donc de la terreur et des pillages qu'ils faisaient subir aux paysans des campagnes

Doc 5 : Soldats pillant et massacrant des paysans et des religieux
Pendant la guerre de Cent-Ans (Manuscrit du XVIème siècle)

3. Tâche redéfinie de la situation 1 - verbatim

a. Groupe 1

1	Professeur	Vous faites attention à tous les documents et normalement vous avez une petite rédaction à faire.
2	Elèves (Groupe)	D'Accord !
3	Elève 1	Qui veut lire, A..... ?
4	Elève 2	Activité 6 : De nouveaux rapports entre paysans et seigneurs. Les mutations des campagnes qui commencent au XIème siècle modifient-elles la hiérarchie entre seigneurs et paysans ?
5	Professeur (à l'ensemble de la classe)	Donc vous avez des livres sur les tables ! Chercher le vocabulaire, s'il n'y est pas, vous me demandez à moi.
6	Elève 2	Vous répondrez à la question suivante ... Attends chut ! C'est la question à laquelle on doit répondre ...
7	Elève 1	Mais arrêtez là !
8	Elève 2	Les Seigneurs dominant-ils toujours les paysans à partir du XIIème siècle ?
9	Elève 1	Ils disent n'importe quoi avec ce truc !
10	Professeur	Qu'est-ce que je vous ai dit. Je vous ai dit de lire la consigne et de lire les documents.
11	Elève 2	Donc la question à laquelle on doit répondre : Les seigneurs dominant-ils toujours les paysans à partir du XIIème siècle ?
12	Elève 3	Document 1 : Extrait des Coutumes de Lorris en Gâtinais (1187) Au nom de la Saint et Indivisible Trinité, Ainsi soit-il. Philippe, par la grâce de Dieu, Roi de France, nous concédons : <ul style="list-style-type: none"> - Qui conque possède ou acquiert un arpent de terre paiera un cens de 6 deniers - Nul n'ira à l'ost - Nul ne donnera de péage
13	Elève 4	Attends, personne t'écoute !
14	Elève 1	On a qu'à lire chacun de notre tête
15	Elève 3&4	Ok !
16	Elève 1	Pourquoi tu rigoles, arrête !
17	Professeur	Vous vous concentrez, lisez bien les documents. Mettez-vous au travail.
18	Elève 1	C'est ce qu'on fait mais on peut pas avec lui qui rigole.
		[...]
19	Elève 3	Ça veut dire quoi « hiérarchie » ?
20	Elève 1	Regarde dans le manuel ou demande au prof. ... J'arrive pas à lire, m'en fous je lis pas.
21	Elève 5	Ça veut dire quoi indivisible ?
22	Professeur	C'est quand on ne peut pas séparer, découper.
23	Elève 2	Et hiérarchie ?
24	Professeur	Par exemple, moi je suis au-dessus de vous ; au-dessus de moi il y a Madame Dousset...
25	Elèves	Et au-dessus de Madame Dousset, y a Monsieur Chesse puis Madame Robeccin
		[...]

26	Elève 1	Au final, va falloir faire une rédaction donc va falloir se bouger.
27	Elève 1	Faut marquer quoi dans la rédaction ?
28	Professeur	Il faut répondre à la question qui est dans la consigne.
29	Elève 2	Vous répondrez à la question suivante : Les seigneurs dominant-ils toujours les paysans à partir du XIIème ?
30	Elève 1	Je comprends rien...
31	Professeur	Qu'est-ce qu'on a vu ? Lors des 2 cours précédents, on a vu que les seigneurs dominaient les campagnes.
32	Elève 1	Oui
33	Professeur	Et là, donc avec les documents que vous avez, normalement, si vous les lisez bien vous êtes capable de me dire si c'est toujours le cas ou pas. Donc lisez bien les documents.
34	Elève 2	C'est ce qu'on vient de faire.
35	Elève 3	C'est « Est-ce que c'est toujours le cas ou pas ? »
36	Professeur	Donc vous êtes capables de me donner la réponse ?
37	Elève 1	Qui a une proposition à faire ?
38	Professeur	Vous pouvez faire comme d'habitude, vous surlignez les éléments intéressants dans les documents qui pourraient vous aider. Et après vous travaillez.
39	Elève 4	Donc vu qu'on a bien lu, on remet à voir en commun
40	Elève 2	Attends, on voit surligner. T'as un surligneur ?
41	Elève 1	Qui a une idée ?
42	Elève 5	Faut qu'on relise pour se mettre d'accord
43	Elève 3	T'as pas lu ?
44	Elève 4	Mais si !
45	Elève 2	Faut se mettre d'accord sur les mots qui vont nous aider.
46	Elève 3	Le document 2, il est plus long donc normalement il doit être plus intéressant.
47	Elève 2	On commence par le 2 ?
48	Elève 3	Oui, c'est plus enrichissant.
49	Elève 1	C'est dur ! Qui trouve des mots ? Pourquoi tu rigole t'es chiant ?! L...., tu te souviens de la question ?
50	Elève 3	Ben oui, c'est les seigneurs dominant-ils toujours les paysans à partir du XIIème siècle ?
51	Elève 4	Je comprends pas les documents, s'est bizarre.
52	Elève 2	C'est des textes de lois.
53	Elève 1	Et alors ?
54	Elève 2	Mais c'est que des textes de lois, regarde c'est « Au nom de » Au XIIème siècle, ils commencent à faire des lois comme pour « Quiconque possède ou acquiert un arpent de terre paiera un cens de 6 deniers. »
55	Elève 3	En gros, si tu fais une bêtise, pour être prisonnier, faut que tu ailles au jugement.
56	Elève 1	Ça veut dire quoi dominer ?
57	Professeur	Quand quelqu'un a énormément de pouvoir sur toi, il te domine.
58	Elève 2	Là, il commence à avoir des lois pour les paysans.
59	Elève 1	Marque pas tout seul, tu dois venir avec nous, on doit faire le même texte.
60	Professeur	Oui, mais marque-le dans votre rédaction
61	Elève 1	Il nous donne pas ses réponses !
62	Professeur	Oublie pas que c'est un travail de groupe. Efface pas ce que tu as écrit, dites-leurs ce que tu as mis.

63	Elève 4	« L'Etat a mis en place des lois moins strictes... » Apres j'ai pas écrit parce que j'ai pas terminé.
64	Elève 2	Mais c'est pas l'Etat.
65	Elève 1	Alors c'est qui, qui a mis des lois ?
66	Elève 3	Ben le seigneur.
67	Professeur	Ça peut être qui ?
68	Elève 3	Le seigneur.
69	Professeur	Qui a eu l'idée de faire la loi ?
70	Elève 3	Le vassal ?
71	Professeur	Les vassaux c'est aussi des seigneurs. Quel autre grand seigneur peut l'avoir fait ?
72	Elève 1	Le roi. Le roi a mis une loi moins stricte.
73	Professeur	Mais là qui te dit que c'est le roi ? C'est peut-être le seigneur plutôt ?
74	Elève 1	Ben euh, c'est ce que je vous ai demandé.
75	Professeur	Est-ce qu'on te dit que c'est quelque chose de royale ? Donc on peut supposer que ce soit un seigneur.
76	Elève 3	Les seigneurs, on marque...
77	Elève 2	Le seigneur a mis des lois moins strictes.
78	Elève 1	Le ou les seigneurs ?
79	Professeur	Tu peux peut-être généraliser, non ?
80	Elève 2	Donc on met le ou les ?
81	Elève 1	Ecoutez, on met tous la même phrase. « Les seigneurs ont mis en place des lois moins strictes. » K..... travaille tout fait rien !
82	Elève 2	Bon ben maintenant on écrit quoi ? Parce qu'il y a tout ça.
83	Elève 1	On va pas mettre une phrase
84	Elève 3	On peut mettre un exemple dans le...
85	Elève 1	Ouais, il faut mettre des exemples
86	Elève 3	Ouais voilà.
87	Elève 3	On met genre comme
88	Elève 4	Y a que ces 2 textes ?
89	Professeur	Oui, vous vous avez que ça comme document.
90	Elève 2	Regardes-y a tout ça a écrire !
91	Professeur (à toute la classe)	Tout le monde me regarde. Vous oubliez pas que vous devez me rendre une rédaction. Si elle est faite à la fin de l'heure ça va mais n'oubliez pas qu'à la fin de l'heure vous aurez 10-1/4 d'heure maximum pour la finir et après on mettra tout en commun. Donc travaillez bien, les documents et le début de votre rédaction maintenant pour y penser. Normalement tout le monde a lu les documents ? Tout le monde à essayer de comprendre la consigne ?
92	Elève 4	Donc, faut qu'on fasse comme a dit S....., faut mettre des exemple, « comme : ».
93	Elève 2	Faut au moins entre mettre 2 parce que regarde avec la place qu'on a là, faut pas hésiter. Ecrivez gros n'hésitez pas.
94	Elève 3	Genre avant d'être prisonnier...
95	Elève 2	Non, « il vous sera permis à tous, de même qu'à tous ceux qui demeurent ici, d'acheter et de vendre tout ce que vous voudrez, librement et en toute tranquillité, sans avoir à payer. »
96	Elève 1	On met ça ?
97	Elève 2	Ce qu'on va mettre, c'est que « comme : »
98	Elève 1	« Mais comme » ou « comme » ?
99	Elève 4	« Comme »

100	Elève 2	Et là on met l'exemple 2 du document 2. Enfin la loi 2 du document 2.
101	Elève 3	Faut le mettre entre guillemets
102	Elève 1	Mais non y a pas besoins, y a 2 petits points.
103	Elève 2	C'est entre guillemets, on cite quelque chose du texte.
104	Elève 1	Du coup on surligne ça, surlignez avec vos stylos la phrase.
105	Elève 5	Je pense qu'on va avoir une très bonne note à ce travail.
106	Elève 1	Ou pas
107	Elève 2	Ben quoi on travaille c'est déjà bien ! En plus on a tous lu les textes.
108	Elève 4	Après on écrit toute la phrase.
109	Elève 2	« Comme : » puis la phrase entre guillemets.
110	Elève 3	Lui il gratte des lignes c'est un pro !
111	Elève 4	C'est qui, qui est collé demain ?
112	Elève 1	C'est pas le sujet-là. Qui a fini ? Vous devez surligner la phrase là.
113	Professeur	Vous y arrivez ?
114	Elève 1&2	Oui !
115	Elève 1	On met des exemples.
116	Professeur	Bien !
117	Elève 1	C'est entre guillemets parce que c'est une phrase du texte.
118	Professeur	C'est bien.
119	Elève 4	On marque quoi ?
120	Elève 2	Moi, je propose qu'on mette un 2ème exemple.
121	Elève 1	Du coup, on met un 2ème exemple ou pas ? Qui est d'accord ?
122	Elèves du groupe	Oui !
		[...]
123	Professeur	Ne faites pas que du recopiage de texte, hein.
124	Elève 1	Ah, j'ai oublié les guillemets.
125	Professeur	Parce que si vous mettez des guillemets, ça veut dire que vous mettez des citations et il ne faut pas faire que ça. Ça peut manquer de sens. Si vous me mettez des citations juste pour mettre des citations, c'est pas bon.
126	Elève 3	C'est plus simple !
127	Elève 2	On met juste un exemple.
128	Elève 1	On en a juste mis un seul.
129	Elève 4	On va pas en mettre 30 milliards.
130	Professeur	Tu peux me dire on va ça, ça, ça ; on le voit dans le texte parce qu'il y a tam, tam, tam.
131	Elève 1	Ben c'est une citation !
132	Professeur	Oui
133	Elève 1	On nous dit de pas mettre de citations.
134	Professeur	Si mais si vous m'expliquez d'où vient la citation
135	Elève 4	Parce qu'avant c'était plus strict. Il faut dire qu'avant c'était plus strict.
136	Elève 2	On fait genre la situation s'est améliorée. Les lois étaient plus strictes.
137	Elève 1	C'est ce qu'on a dit au début, en fait.
138	Elève 2	Oui mais faut dire comment, avant, c'était. C'est moins strict qu'avant parce que
139	Elève 1	Ben non, avant c'était plus strict !
140	Elève 2&3	Ben oui justement
141	Elève 1	Mais on l'a marqué avant. « Les seigneurs ont mis en place des lois moins strictes », c'est la même.
142	Elève 2	Non.

		Là on a pas expliqué parce que là si on le dit comme ça, genre ils savent pas comment avant c'était. Comment c'était plus strict.
143	Elève 3	Ouais parce que du coup, ils peuvent pas faire la comparaison.
144	Elève 2	Du coup, on met...
145	Elève 1	J'ai compris ce que tu veux dire. Si on a dit qu'elle était moins stricte, on va pas dire qu'elles étaient plus stricte parce que c'est la même ?
146	Elève 2	Mais non, avant !
147	Elève 1	Ben oui avant elle était plus strict
148	Elève 3	Mais on a pas vu le « avant » ?
149	Professeur	Mais « avant » vous l'avez bien vu. C'est le grand 1.
150	Elève 1	Mais oui...
151	Elève 2	Oui mais on a pas dit comment c'était avant. On a juste dit que c'était plus strict.
152	Professeur	Mais rappelez-vous quand on avait vu le plan de la seigneurie de Wismes. On a bien vu que le seigneur obligeait les paysans à faire de choses. Donc c'est bon ce que vous me dites, si vous voulez comparer.
153	Elève 1	Mais Monsieur, je comprends pas, regardez. Au tout début, on a dit les seigneurs ont mis en place des lois moins strictes. Et là, ils veulent dire qu'avant c'était plus strict. Ben c'est logique puisque là c'est moi strict.
154	Professeur	Oui, mais vous pouvez expliquer ce qui s'est passé avant. Ca vous aidera à mieux comprendre.
155	Elève 2	Avant le seigneur, il obligeait les gens à travaillaient pour lui.
156	Elève 1	Il donnait des corvées.
157	Elève 4	Voilà !
158	Elève 1	Donc à la ligne, « Avant, c'était beaucoup plus strict. »
159	Elève 3	Pourquoi on met tout le temps moins « strict » ?
160	Elève 4	On doit pas mettre « plus tard », je sais pas quoi.
161	Elève 1	Attends, c'est pas fini.
162	Elève 2	On mettrait pas une virgule plus tôt ?
163	Elève 1	Virgule « Les seigneurs », non « car les seigneurs obligeaient les paysans à travailler pour lui. Il leurs donnait une corvée (une obligation). »
164	Elève 2	Des corvées plutôt ?
165	Elève 1	Ben non, une action c'est une corvée.
166	Elève 2	Ok
167	Elève 1	Sinon j'aurais dit des actions.
168	Elève 3	Une quoi déjà ?
169	Elève 1	Une corvée.
170	Elève 3	On a fini ou pas ?
171	Elève 1	Ben non, il reste des lignes.
172	Elève 2	Mais non, on est pas obligé de tout remplir. Je trouve que c'est pas mal en vrai.
173	Elève 3	On a dit comment c'est maintenant, on a donné un exemple, puis on a dit comment c'est avant. Et ensuite, on a fait un bilan, et voilà c'est tout.
174	Elève 1	Et maintenant, on fait comment ? Parce qu'on a fait « avant », « après ».
175	Elève 4	Mais après c'est « correction cours »
176	Elève 3	Ben oui, on a terminé notre truc.
177	Elève 1	Monsieur ! Faut remplir ?
178	Professeur	Si vous pensez que vous avez fini la rédaction, vous pouvez commencer à chercher le vocabulaire.
179	Elève 2	On peut pas chercher dans le dictionnaire ?
180	Professeur	Si, mais vous pouvez d'abord chercher dans le manuel.
181	Elève 1	Tu peux me passer mon manuel.

182	Professeur	10 secondes de pause ! Tout le monde me regarde, je ne veux personne en train d'écrire. Sur le tableau, il y a de noter que le 22 février vous avez un devoir de géographie sur la Leçon 2 : Richesses et pauvreté dans le monde. Donc c'est à noter dans votre agenda.
183	Elève (Autre groupe)	C'est pour quel jeudi ?
184	Professeur	C'est pas ce jeudi-là, c'est celui de la semaine prochaine.
185	Elève 2	Vous avez trouvé la définition dans le manuel ?
186	Elève 3	Non, j'ai pas trouvé.
187	Professeur	Bien, vous rangez vos affaires et vous laissez vos dossiers ici.

Situation

b. Groupe 2

1	Professeur	Vous avez plusieurs documents. Vous lisez tous les documents. Vous parlez entre vous parce que c'est quelque chose de collectif, c'est clair ? Et vous réalisez la petite rédaction que je vous demande, OK ?
2	Groupe	Ok !
3	Elève 1	A cause de la peste, à cause des manques de soins qui y avait avant et bas y avait beaucoup de morts.
4	Elève 2	Je crois qu'il y en a un qui doit lire les textes avant ?!
5	Elève 1	Non, non
6	Elève 2	Alors là ça parle que de la Peste et...
7	Elève 1	Ça parle des maladies qu'ils avaient pas beaucoup de choses pour se soigner...
8	Elève 2	Hmmm...
9	Elève 1	Du coup, je lis le premier texte ?
10	Elève 2	On va chacun lire un texte !
11	Elève 1	Bon ben je vais lire le premier.
12	Professeur (à l'ensemble de la classe)	Donc vous avez des livres sur la table ! Cherchez le vocabulaire, s'il n'y est pas, vous me demandez à moi.
13	Elève 1	« En 1316, en raison des pluies torrentielles et du fait que les biens de la terre furent récoltés dans de mauvaises conditions et détruits en maints endroits, il se produisit une disette de blé. Et le peuple commença à manger peu de pain, parce qu'il n'y en avait pas. En raison des intempéries et de la famine intense, les corps commencèrent à s'affaiblir et il en résulta une mortalité si forte qu'aucun être alors vivant n'en avait jamais entendu parler. » Voilà !
14	Elève 2	Nan, là ça parle de quoi là ?
15	Elève 1 et 3	Ça parle de famine.
16	Elève 1	Ça parle du fait que à cause des pluies qui sont torrentielles, ça veut dire qui y a beaucoup de pluies qui détruit les récoltes. Du coup, quand on te dit " A maints endroits", ça veut dire à beaucoup d'endroits...
17	Elèves	Ok

18	Elève 1	Ça veut dire qu'a beaucoup d'endroits, y a beaucoup de pluies. Du coup, ils euh...
19	Elève 3	Ça fait que là y a la famine.
20	Elève 1	Là y a la famine et puis y en, ça veut dire que la mortalité est si forte. Ça veut dire, y a beaucoup de morts.
21	Elève 3	Tellement y a de la famine, ben y a beaucoup de morts.
22	Elève 1	Ouais... Ils s'affaiblissent trop pour faire quoi que ce soit.
23	Elève 3	Et y a de la famine parce que y a trop de pluies ?
24	Elève 1	Ben à cause de beaucoup de choses ! Par exemple, là, en raison des pluies torrentielles, en 1316. C'est à cause des pluies.
25	Elève 2	Vas-y N... lis nous le texte 2.
26	Elève 4	Le 3 ?
27	Elève 2	Oui, il est là !
28	Elève 4	« Un témoignage sur la Peste Noire en 1348 : "En l'année 1348 sévit sur presque toute la surface de la Terre une telle mortalité qu'on en a bien rarement connue de semblable. Les vivants pouvaient en effet à peine suffire à enterrer les morts ou l'évitaient avec horreur." » Ça parle de la même chose en réalité ?
29	Elève 1	Non, ça parle de la peste ! C'est un témoignage sur la peste.
30	Elève 4	Oui mais...
31	Elève 1	C'est une maladie, parce qu'on doit pas beaucoup manger, je crois.
32	Elève 2	C'est une maladie, faut pas se frotter !
33	Elève 5	On a qu'à rechercher dans le manuel, c'est quoi la peste ?!
34	Elève 1	C'est une maladie je crois...
35	Elève 2	C'est pas marqué, je crois.
36	Elève 1	Ben du coup, euh, ils te disent, c'est choquant y a plus de morts que de vivants.
37	Elève (*)	Quoi ?
38	Elève 1	Y a plus de morts que de vivants. Du coup y a pas assez de vivants pour enterrer les morts.
39	Elève 3	Ben ouais... Putain, c'est triste.
40	Elève 1	Ben soit y en a assez, ou soit y en a qui ont peur.
41	Elève 4	Ils avaient pas assez de force pour enterrer tous les morts ?
42	Elève 2	Non, non
43	Elève 1	« Les vivants pouvaient en effet à peine suffire à enterrer les morts. « Y'en avaient pas assez pour enterrer tous les morts.
44	Elève 4	Bref ! "Une terreur si grande s'était emparée de tant de monde qu'à peine une grosseur." Une grosseur ? "Une grosseur apparaissait-elle chez quelqu'un généralement sous l'aine" Sous l'aine ? "ou sous l'aisselle," Ou l'aisselle ? Monsieur ?
45	Elève (***)	Sous l'aine ou sous l'aisselle ?
46	Professeur	Ça c'est l'aisselle et l'aine, c'est juste ici.
47	Elève 2 et 3	Hein !
48	Elève 1	Ah oui, OK !
49	Elève 2	J'ai compris !
50	Professeur	C'est une partie du corps.
51	Elèves	Rires.
52	Elève 5	Pourquoi c'est rigolo ?
53	Elève 2	Lis le texte.
54	Elève 3	Lis la suite du texte.

55	Elève 5	Moi ? C'est où ?
56	Elève 2	Ecoute un petit peu...
57	Elève 5	J'écoute mais...
58	Elève 2	Je finis ma phrase
59	Elève 5	J'écoute mais je regarde pas !
60	Elève 2	"...aussitôt la victime était privée de toute assistance, voire même abandonnée à sa parenté." Voilà, tu lis après sa parenté.
61	Elève 5	Quoi ? C'est à moi de lire ? « Et ainsi, beaucoup mouraient par manque de soin. Beaucoup de personnes encore, qu'on croyait destinées à mourir étaient transportées à la fosse pour être ensevelies : aussi un grand nombre d'entre elles furent enterrées vivantes. Et cette peste se prolongea durant deux années de suite. »
62	Elève 2	Ils mouraient vivants.
63	Elève 5	C'est cool, hein ?!
64	Elève 2	Ils étaient ensevelis vivants, c'est triste
65	Elève 1	En vrai, c'est l'une de mes plus grosses phobies ça.
66	Elève 5	En gros, on te met dans un cercueil...
67	Elève 1	Etre enterrée vivante, que ce soit sous la neige, sous le sable, j'aurais peur.
68	Elève 5	Moi j'ai vu un film sur ça.
69	Elève 1	Y paraît que si t'es enseveli sous du sable après tu peux plus t'en sortir.
70	Elève 2	Ben oui
71	Elève 1	Du coup t'as plus de chance de t'en sortir dans la neige que dans du sable.
72	Elève 3	Ben oui, ça fond la neige.
73	Elève 2	T'as fini de lire le texte ?
74	Elève 5	Ouais !
75	Elève 2	Qui veut commencer à lire le texte 4 ?
76	Elève 1	D..... ?
77	Elève 3	C'est à B.... !
78	Elève 2	B....., tu veux lire ?
79	Elève 4	C'est celui-là ?
80	Elève 2 et 3	Ouais
81	Elève 1	Témoignage de Jean Le Bel sur la Grande Jacquerie de de 1358.
82	Elève 4	« Assez tôt après, environ la Pentecôte, advint une merveilleuse tribulation en plusieurs parties du royaume de France : en Beauvaisis, en Amiénois, en Brie, en Perthois, en France et en Valois jusqu'à Soissons, car des gens des villages s'assemblèrent partout, sans chef ; ils ne furent d'abord pas cent, mais ils dirent que les nobles chevaliers et écuyers honnissaient et gâtaient le royaume, et que ce serait bien fait que de les détruire tous ».
83	Elève 1	Je l'ai lu ça.
84	Elève 2	En fait, c'est à partir de là.
85	Elève 4	« Ainsi, premièrement, s'en allèrent, sans autre dessein, sans autres armes que bâtons ferrés et couteaux en la maison d'un chevalier ; ils forcèrent son hôtel et le tuèrent avec sa femme et ses enfants, puis brûlèrent sa demeure. Après, ils allèrent à un fort château et firent pire, car ils prirent le chevalier, le lièrent étroitement à un poteau et sous ses yeux violèrent la dame et la fille, puis tuèrent la dame enceinte et la fille puis le chevalier et tous les enfants et brûlèrent le château. »
86	Elève 1	Je viens de voir un truc. « Et sous ses yeux violèrent la dame et la fille.

87	Elève 2	Ben M....., tu continu à lire ?
88	Elève 6	« Ainsi firent-ils en plusieurs châteaux et bonnes maisons ; ils se multiplièrent tant qu'ils furent bien six mille. Partout où ils allaient, leur nombre croissait car les suivait chacun qui était de leur opinion. Chevaliers et dames, écuyers et demoiselles s'enfuyaient partout où ils pouvaient, dix ou vingt lieues plus loin, emportant souvent à leur col leurs petits-enfants, laissant leurs manoirs et leurs châteaux. Ainsi, ces gens assemblés sans chef, brûlaient et volaient tout et assassinaient gentilshommes, nobles femmes et leurs enfants et violaient dames et pucelles sans miséricorde aucune. »
89	Elève 2	Je viens de comprendre...
90	Elève 3	Au début j'avais pas compris sous leurs yeux...
91	Elève 2	De quoi ça parle ?
92	Elève 1	Ils violent
93	Elève 2	Qui ?
94	Elève 1	La dame et les filles.
95	Elève 4	Un viol, c'est quand une personne a pas envie de faire quelque chose de très très catholique.
96	Elève 3	Et ben moi je savais pas ce que c'était et là je vois ça.
97	Elève 2	Du coup D....., tu lis ça.
98	Elève 3	« A partir de 1337 s'engagent entre les rois de France et les rois d'Angleterre une série de conflits qui ne s'achèveront qu'en 1453. C'est ce qu'on appelle la guerre de Cent-Ans, les monarques engagent de grandes compagnies de mercenaires pour se battre. En période de trêve ceux-ci se retrouvaient à errer sur les routes sans finances, ils vivaient dont de la terreur et des pillages qu'ils faisaient subir aux paysans des campagnes » Y a même pas de point !
99	Elève 4	Ca se trouve il a fait un copier-coller et qu'il a oublié de mettre le point.
100	Elève 1	Rédaction ! On doit faire une rédaction sur les 5 textes.
101	Elève 2	Mais par où commencer en fait ?
102	Elève 1	On commence depuis le début.
103	Elève 2	Attends-lui on l'a même pas regardé, ce texte.
104	Elève 1	Mais si je l'ai lu.
105	Elève 2	Mais tu l'as pas lu devant nous en fait.
106	Elève 1	Oui mais voilà...
107	Elève 2	Evolution de la population européenne !
108	Elève 1	En 1000, 43. En 1100... Attends c'est en millions donc 43 millions, 48 millions, 58 millions, 86 millions. En 1300, c'était la période la plus...
109	Professeur	Vous avez compris tous les documents ?
110	Elèves	Comment ?
111	Professeur	Tous les documents sont compris ?
112	Elève 2	Oui
113	Professeur	Tout est compris dans la consigne ? Ça devrait aller ?
114	Elève 1	C'est à cette question à laquelle on va devoir répondre ?
115	Elève 2	En fait, faut parler de chaque document.
116	Elève 4	Vous expliquez pourquoi et comment les paysans du XIVème siècle peut se soulever contre leur seigneur.
117	Elève 2	Faut résumer chaque texte. Et une fois qu'on aura parlé de chaque texte et ben on aura la réponse.
118	Elève 1	Non, je crois qui faut pas faire de résumer. Faut réussir avec tous les documents qu'on a eu à expliquer la question.

119	Elève 2	Ben oui c'est vrai.
120	Elève 4	Parce que si tu te nourris pas, tu te fais, euh...
121	Elève 2	T'es mort !
122	Elève 4	Voilà t'es mort logiquement.
123	Elève 2	Et si t'as pas de terres et que lui obéit pas et te donnera pas des terres. Et donc si t'as pas ta terre, tu peux pas manger et si tu meurs tu vas dans ta tombe.
124	Elève 1	Comment ils peuvent faire pour se soulever ?
125	Elève 4	Tu fuis le pays, voilà.
126	Elève 1 et 5	Tu payes 1400 livres et c'est bon. Comme y a marqué au tableau.
127	Elève 2	Tu payes 1400 livres et après tu pars. Bref du coup...
128	Elève 3	Je pense qui y a beaucoup trop d'infos là.
129	Elève 2	Moi je pense qu'on doit faire un résumé des textes.
130	Elève 3	Oui faut faire un petit résumé, un petit résumé,...
131	Elève 2	On commence à faire sur mon cahier de brouillon un petit résumé sur chaque texte, de 4 lignes.
132	Elève 1	Mais dans tous les cas, les textes nous montrent que les paysans meurent. Donc je vois pas le rapport avec se soulever contre son seigneur.
133	Elève 3	On écoute pas ça, on fait des petits résumés des textes. Parce que même si on comprends pas la question, dans tous les cas dans les résumés y a la réponse. C'est toi qui écrit N.... ?
134	Elève 2	On résume aussi le document 1 !
135	Elève 1	Ca parle de l'évolution de la population européenne, c'est bon on marque ça
136	Elève 3	Mais non on doit dire que ça parle, on doit dire le nombre et tout.
137	Elève 1	En 1000...
138	Elève 2	Genre on dit en 1300, la population européenne, elle était plus élevée.
139	Elève 1	Ouais voilà. Attends, faut dire pour chaque année. Tu mets en 1000, y avait 43 millions d'habitants. En 1100, 48 millions. En 1200, 58 millions
140	Elève 2	Donc en 1000, il y a eu 43 millions. En 1100, il y a eu 48 millions. Mais y a pas besoins d'écrire vu qu'il y a déjà la réponse !
141	Elève 1	On fait déjà le doc 2 !
142	Elève 3	Donc là en gros, faut mettre ça parle de quoi et mettre tous les trucs importants dans la famille.
143	Elève 1	Ce texte parle de la famine de paysans.
144	Elève 3	On doit pas dire de quoi ça parle ? On est pas censé dire tu vois...
145	Elève 4	On doit dire c'est quoi, euh...
146	Elève 2	En gros faut résumer quoi
147	Elève 1	Faut dire que...
148	Elève 2	On prends les dates qui sont dans le texte, genre 1316.
149	Professeur	Tout le monde me regarde. Vous oubliez pas que vous devez me rendre une rédaction. Si elle est faite à la fin de l'heure ça va mais n'oubliez pas qu'à la fin de l'heure vous aurez 10-1/4 d'heure maximum pour la finir et après on mettra tout en commun. Donc travaillez bien, les documents et le début de votre rédaction maintenant pour y penser. Normalement tout le monde a lu les documents ? Tout le monde à essayer de comprendre la consigne ?
		[...]
150	Elève 1	Monsieur, je comprends pas. Dans tous les textes, ça parle du fait que les

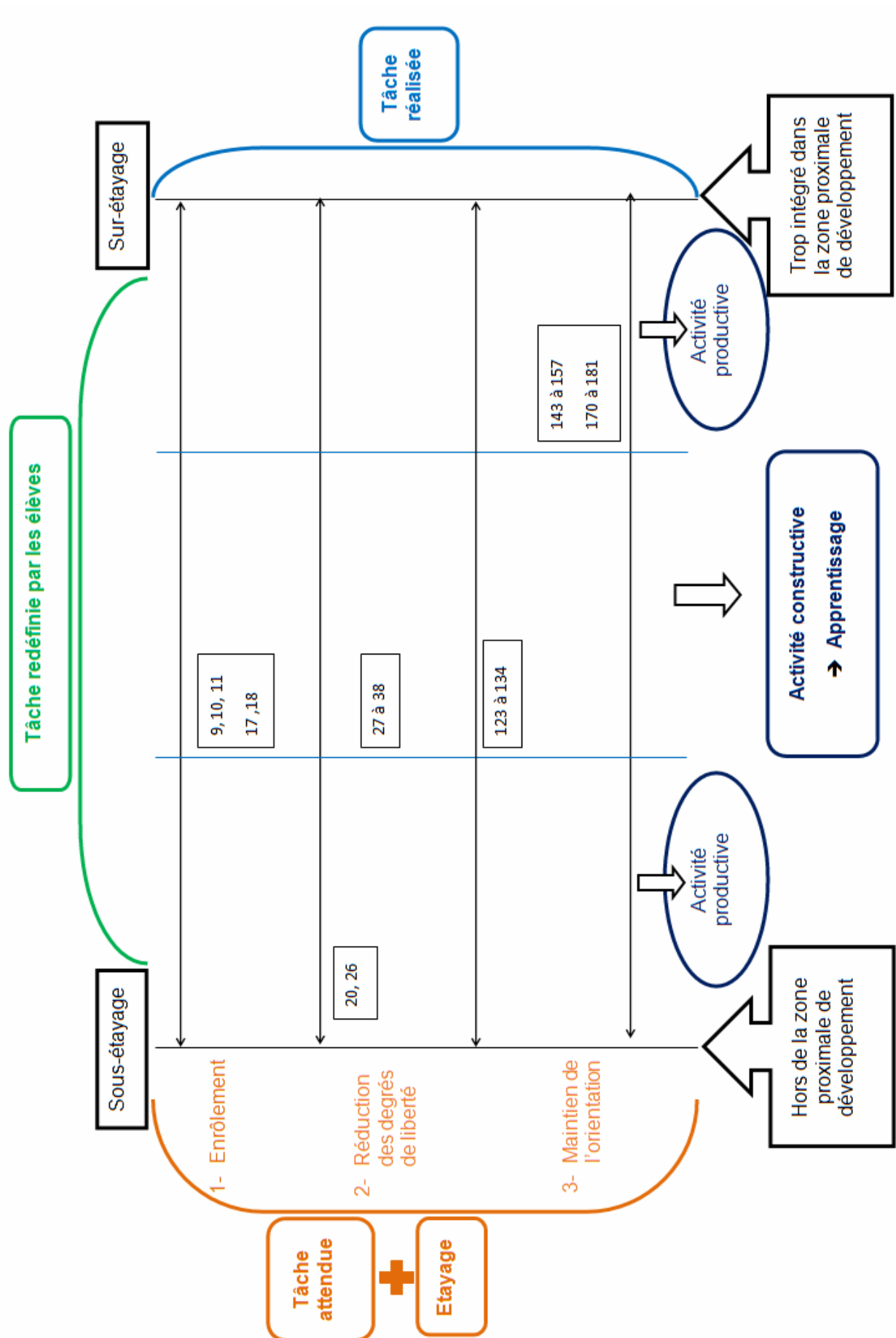
		paysans finissent par mourir mais à aucuns moments ça parle de soulèvement de cette question.
151	Professeur	Comment le paysan, ... Qu'est ce qui pousse le paysan à se révolter ? Quels sont les éléments qui le montrent ?
152	Elève 1	En se révoltant à cause de la nourriture ?
153	Professeur	Oui
154	Elève 1	De la peste, de la nourriture...
155	Elève 2	Mais faut parler de chaque texte ?
156	Professeur	Essayer de les lier, y a plusieurs raisons à chaque fois qui a amener...
157	Elève 1	A la mort du paysans ?
158	Professeur	A comprendre pourquoi le paysan se soulève contre son seigneur.
159	Elève 2	Pour la rédaction, y a juste à répondre à la question ?
160	Professeur	Oui
161	Elève 2	C'est une blague....
162	Professeur	Qu'est-ce qui dans les documents, pourquoi les paysans se révoltent contre son seigneur ?
163	Elève 1	Ce qui énerve le paysan
164	Professeur	Qu'est ce qui énervent le paysan ?
165	Elève 1	Là dans ce texte-là, c'est le manque de nourriture. Dans ce texte-là, c'est la Peste. Dans ce texte-là, je sais plus, beaucoup de choses.
166	Elève 2	Attends, c'est...
167	Elève 1	C'est leur honneur, leur honte, tous ce que vous voulez... Miséricorde ?
168	Elève 2	Là y sont énervé contre les écuyers et les chevaliers. Parce que euh...
169	Professeur	Ils en ont marre. Mais dites-moi des raisons, pourquoi les paysans se révoltent ?
170	Elève 1	Ok ! On va commencer la rédaction. Donc te mets résumé. Un paysan du XIVème siècle peut se soulever contre son seigneur à cause du manque de nourriture
171	Elève 2	Du coup, on dit toutes les causes ?
172	Elève 1	Ouais, du coup pour chaque texte, oui on dit tout ça. Du manque de nourriture, en deuxième c'était quoi ?
173	Elève 3	De la maladie, de la peste.
174	Elève 1	Monsieur, la Peste, c'est un maladie ?
175	Professeur	Oui, c'est la Peste Noire
176	Elève 3	Et qu'est-ce qu'elle cause ?
177	Professeur	Des cloques pas très belles et tu peux en mourir.
178	Elève 3	Des cloques ?
179	Professeur	Des espèces de gros boutons avec pleins de pus. Un truc pas très joli à regarder. Et c'était très contagieux.
180	Elève 1	La plupart des paysans mouraient à cause de,... attends c'est quoi déjà ?
181	Elève 2	Ils meurent de la Peste Noire en 1348
182	Elève 3	On parle d'abord de la Peste puis de la famine ?
183	Elève 1	On dit globalement de pourquoi ils se sont révoltés.
184	Elève 2	Genre ils se sont soulevés contre leurs seigneurs car il s n'avaient pas assez à manger
185	Elève 1	Y avait aussi la maladie, et puis les nobles et les chevaliers. On dit d'abord tout et on approfondira après. On dit toutes les raisons et on ajoute.
186	Elève 2	On a finit pour la Peste Noire. Ils sont aussi contre les chevaliers et les écuyers
187	Elève 1	Ils le sont aussi à cause des chevaliers et des écuyers, qui se moque d'eux. Tu mets les nobles globalement.
188	Elève 2	Les nobles se moquaient d'eux ?

189	Elève 1	Nobles, chevaliers et écuyers en faisaient partis. Tu mets entre parenthèses les nobles.
190	Elève 2	Du coup, on a fini pour à ça.
191	Elève 1	Qu'est-ce qu'on a derrière ?
192	Elève 2	On a 1337... la Guerre de Cent An ?!
193	Elève 1	La Guerre de Cent An, mais elle est bien longtemps.
194	Elève 4	La Guerre de Cent An fait cent an.
195	Elève 1	Mais non, il l'appelle juste la Guerre de Cent An mais elle dure jamais durer cent an.
196	Elève 2	Ca a duré cent an la Guerre de Cent An ?
197	Elève 1	Mais non, ils faisaient des pauses de trucs, voilà.
198	Professeur	Elle a duré 117 ans
199	Elève 1	Ils arrêtaient des fois et ils recommençaient mais ça a jamais durer cent an.
200	Elève 2	Elle a durée 117 ans il a dit.
201	Elève 1	Donc maladie contagieuse, famine, manque de nourriture.
202	Elève 3	Après faut approfondir parce qu'après...
203	Elève 1	Justement, c'est ça qu'on va faire.
204	Elève 3	Après, genre, qu'on a fini tout, on marque que il y eut la famine, la peste.
205	Elève 1	[Lecture de la rédaction :] Un paysans du XIVème siècle peut se soulever contre seigneur à cause du manque de nourriture...
206	Professeur	C'est bon ce que vous avez fait sur votre cahier ?
207	Elève 1	Non , il nous manque des éléments.
208	Professeur	C'est votre brouillon ? Nourriture avec 2 « r ».
209	Elève 4	C'est un brouillon !
210	Elève 2	Il faut qu'on recopie parce que la semaine prochaine on a que 10 minutes. Je le dis à voix haute pour que vous le recopiez. Un paysan du XIVème siècle peut se soulever contre son seigneur à cause...
211	Elève 3	En gros on dit les causes ?
212	Elève 1	Oui
213	Elève 2	A cause du manque de nourriture, à cause de la Peste Noire en 1348, à cause des nobles qui se moquent d'eux
214	Elève 1	La, va falloir approfondir parce que la prochaine fois on va avoir que 10 minutes.
215	Elève 3	Approfondir ?
216	Elève 2	Je pense que c'est bon là. Approfondir quoi ?
217	Professeur	Si vous voulez ajouter des choses oui.
218	Elève 2	Mais ça suffit là ? Genre si c'est noté on a une bonne note ?
219	Professeur	Mais là je vais pas regarder ce que vous avez fait.
220	Elève 2	Mais vous venez d'entendre.
221	Professeur	Je ne vais pas vous dire si c'est bon ou pas. Si vous pensez qu'il faut ajouter des choses faites-le.
222	Elève 2	C'est pas la quantité qui fait la qualité ! Du coup on rajoute quoi ? On aurait dû approfondir dans le texte parce que là...
223	Elève 3	On met les causes ?
224	Elève 2	On peut mettre qu'il y a eu la famine parce que y a eu des pluies qu'on détruit les récoltes.
225	Elève 1	Les paysans n'avaient plus à manger à cause des pluies torrentielles.
226	Elève 2	Quelque chose comme ça ouais. On commence de ?
227	Elève 1	Les paysans n'arrivaient pas à manger à cause des pluies torrentielles

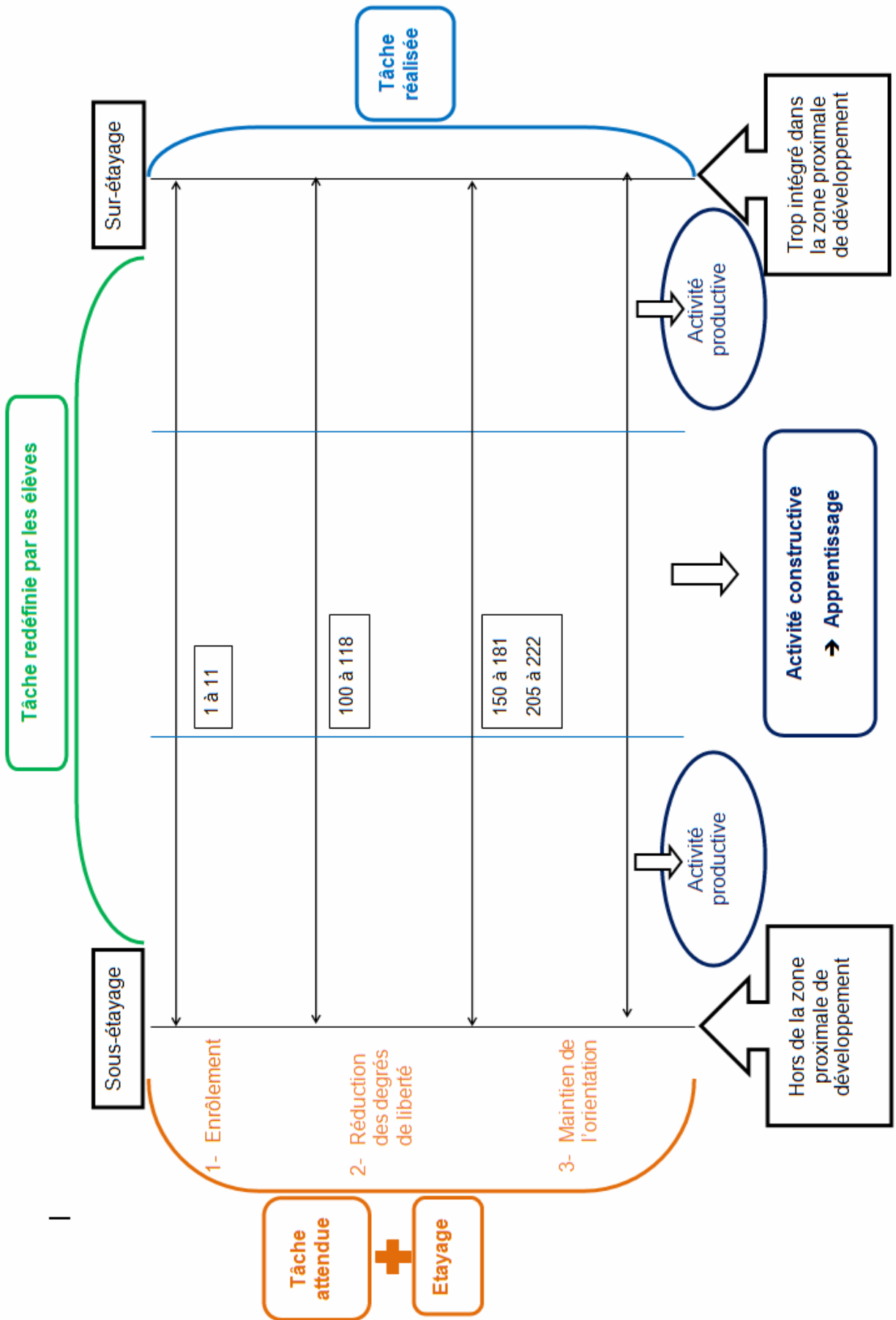
228	Elève 2	Des pluies quoi ?
229	Elève 1	Des pluies torrentielles
230	Professeur	10 secondes de pause ! Tout le monde me regarde, je ne veux personne en train d'écrire. Sur le tableau, il y a de noter que le 22 février vous avez un devoir de géographie sur la Leçon 2 : Richesses et pauvreté dans le monde. Donc c'est à noter dans votre agenda.
231	Elève (Autre groupe)	C'est pour quel jeudi ?
232	Professeur	C'est pas ce jeudi-là, c'est celui de la semaine prochaine. Bien, vous rangez vos affaires et vous laissez vos dossiers ici.

4. Modèle d'analyse complété pour chaque groupe

a. Groupe 1



b. Groupe 2



Annexe 4 : Situation étudiée n°2

1. Fiche de préparation de la situation 2

Chapitre 2 : L'INVENTION DE LA CITOYENNETÉ DANS LE MONDE ANTIQUE Problématique du chapitre : être citoyen, est-ce seulement voter ? I. Être citoyen à Athènes aux Ve-IVe siècles av. J-C. II. Être citoyen à Rome aux Ier et IIIe siècles ap. J-C. B) Pourquoi le statut de citoyen est-il tout de même envié ?						
Plan de cours	Objectifs	Notions / vocabulaire	Situation problème	Ce que font les élèves	Temps	Capacités (BO 2 ^{ème} GT)
1. Un statut juridique protecteur dans l'Empire	Comprendre que c'est le "statut juridique" et ses privilèges qui sont convoités par les non-citoyens.	Corps civique, pérégrin, recensement, droit latin, affranchissement, <i>jus honorum</i>	Quelles différences entre citoyens et non-citoyens ?	Réalisation d'une page de manuel comportant un document et des questions > échange entre 2 binômes qui doivent répondre aux questions des autres.	50 min étude de docs + rédaction des paragraphes	- Prélever, hiérarchiser des informations (...) en fonction du document; - Confronter des informations ;
2. Un statut qui marque l'appartenance à une "communauté civique" romaine	Comprendre que c'est l'appartenance à la communauté civique romaine (participation aux jeux, aux cultes, adoption des noms, habits...) qui est de plus en plus recherchée, à mesure que l'Empire s'étend.	Communauté civique, religion civique, romanisation, identité (locale / romaine)	Qu'est-ce qui lie les citoyens entre eux dans un Empire aux cultures si diversifiées ?		30 min : mise en commun en classe	- Critiquer et analyser des documents de types différents - Rédiger un texte argumenté

2. Tâche attendue - consignes et documents de la situation 2

Niveau expert : pour ceux qui sont déjà à l'aise avec les paragraphes

Problématique : pourquoi la citoyenneté romaine est-elle un statut envié dans tout l'Empire ?

Consigne : vous devez rédiger le 2. de la réponse argumentée à la problématique.

2. Un statut qui marque l'appartenance à une « communauté civique »

a) L'adoption du mode de vie romain par les élites des provinces conquises

b) La participation des citoyens aux cultes et aux jeux romains

Méthode :

Etape 1 : lisez bien les documents et indiquez pour chaque document à quelle sous-partie il correspond (rectangle prévu à cet effet pour chaque document).

Etape 2 : sur un brouillon, organisez vos idées au sein de chaque sous-partie. Choisissez avec soin vos exemples, vos citations ou descriptions des documents qui accompagneront vos explications.

Etape 3 : rédigez au propre chaque sous-partie, en respectant tous les ingrédients d'un bon paragraphe.

Document 1 : Tacite, Vie d'Agricola, 20-21, 1er siècle ap. J.C.

Après avoir conquis la Bretagne, Agricola a été nommé consul et a été mis à la tête de cette province nouvellement conquise par l'Empire Romain.

« Pour accoutumer au repos et au loisir, par l'appât des plaisirs, ces hommes dispersés, grossiers, et par là même portés à guerroyer, [Agricola] les encouragea à titre privé et les aida par des subventions publiques à construire des temples, des forums, des maisons, louant les plus actifs et réprimandant les paresseux : ainsi, la rivalité d'honneur remplaçait la contrainte.

De plus, il faisait donner une éducation libérale aux fils des notables [...], si bien que ces gens, qui récemment encore rejetaient la langue de Rome, désirèrent acquérir son éloquence.

Notre costume lui-même fut à l'honneur, et l'on vit de nombreuses toges ; peu à peu, on céda aux séductions du vice : portiques, bains, banquets raffinés. »

Document 2 : Arles (sud de la France) vue du ciel aujourd’hui.



Document 3 : “La fierté d’une réussite sociale” : monument funéraire de Lucinia Flavila et son époux, fin du 1er siècle ap. J.C., retrouvé à Nîmes au XIXe siècle.

Licinia Flavila a la coiffure très travaillée, pour exprimer son rang social. Elle a rempli la charge honorifique de prêtresse du culte impérial.

Son mari a suivi une carrière des honneurs locale, avant d’entrer dans l’armée romaine où il servait comme officier de rang équestre.

Il insiste sur cette promotion exceptionnelle en se faisant représenter dans une tenue militaire, avec une cuirasse au plastron décoré.



Document 4a : Les rituels, extrait de “La citoyenneté romaine”, Textes et documents pour la classe, mars 2015

[Les citoyens] se regroupaient aussi lors de procédures ou de cérémonies que les politologues ont l’habitude de désigner comme des “rituels civiques”.

La dimension rituelle apparaît [...] majeure dans les fêtes religieuses donnant lieu à des jeux, les ludi (on en comptait six réguliers par an, sans compter les ludi extraordinaires). Offerts à la divinité, ils constituaient en pièces de théâtre et en courses de chars.

Document 4b : parterre de mosaïque de la fin du IIe siècle ap. J.C. retrouvé à Lyon (Lugdunum), représentant une course de chars lors des jeux du cirque



3. Tâche réalisée de la situation 2

Les paragraphes ont été recopiés en reprenant l'orthographe, la grammaire et la mise en forme des élèves (alinéas, sauts de lignes).

a. Groupe 1

La citoyenneté romaine est un statut envié dans tout l'Empire car les élites des provinces conquises sont menées à adopter le mode de vie romain. Les romains instaurant leurs modes de vie dans les différents pays conquis en construisant de nouveaux bâtiments tels que les théâtres et les colisées.

Par exemple, dans la ville d'Arlès (en France), qui a été conquise par les romains, l'Empereur a fait construire un théâtre et un collisée auquelle les élites des provinces conquises ont envie de participer.

Pour y participer, ils sont forcées de devenir citoyen romain. Dans le document 2 qui est une vue du ciel, on aperçoit un collisée et un théâtre.

Dans le document 2, qui est une vue du ciel, on aperçoit un collisé et un théâtre.

Ensuite, la participation des citoyens aux cultes ainsi qu'aux jeux romains est également une raison pour laquelle bien des habitants dont le pays a été conquis par Rome souhaitent devenir citoyen romain.

Les jeux romains attirent beaucoup l'attention et son très populaires. La course de chars est d'ailleurs l'un des principaux moyens de se divertir à l'époque romaine.

A cette période, les fêtes religieuses sont également très prisées. De par ces fêtes sont nés bien des jeux ; on faisait des sacrifices pour les divinités, des pièces de théâtre, mais encore des courses de chars.

Par exemples dans la ville conquise qu'est Lyon, les citoyens participent aux courses de chars afin d'honorer les dieux romains. Le document 4 nous explique quelles activités sont pratiquées lors des fêtes religieuses : « offerts à la divinité, ils constituaient en pièces de théâtre et en courses de chas » (I. 5). Ce document est d'ailleurs un extrait de « La citoyenneté romaine », de mars 2015 ; c'est un texte.

On peut donc en conclure que la citoyenneté romaine est un statut envié dans tout l'Empire car c'est un statut marquant l'appartenance à une communauté civique de par ses constructions romaines incitant les élites des provinces conquises à adopter le mode de vie romain pour ainsi devenir un citoyen qui pourra participer aux jeux tel que les courses de chars et les pièces de théâtre lors des fêtes religieuses.

b. Groupe 2

Après la conquête de la province, les Romains imposent leur mode de vie et leur religion aux peuples devenus membres de l'Empire. Ce dernier subventionne les habitants pour imposer leur culture aux nouvelles provinces. Ainsi des temples, des forums et maisons sont construits et une éducation romaine est donnée aux fils des élites. Le document 2, qui est une photographie de Arles aujourd'hui, montre bien que la culture romaine s'est imposée en Narbonnaise car des bâtiments comme un théâtre ou une arène ont été construits en pleine ville.

De leur côté, les citoyens de l'Empire participaient activement à la pratique des cultes et des jeux. Tous ensemble, les citoyens se regroupaient pour l'organisation des cérémonies de cultes ou de jeux dans des bâtiments prévus à cet effet comme une arène. Le document 4, extrait de « la citoyenneté romaine », décrit une cérémonie, appelée parfois rituel civique, où les citoyens organisaient des fêtes religieuses, des pièces de théâtre et des courses de chars.

4. Tâche redéfinie de la situation 2 - verbatim

a. Groupe 1

1	Professeur à la classe	Je vous laisse 8 minutes, pour d'abord lire les documents.
2		(...)
3	Elève 1	Ah merde il reste 3 minutes : faut lire les documents !
4	Elève 2	Donc moi je fais a) et toi tu fais b), c'est ça ?
5	Elève 1	Et du coup tu prends des notes sur un brouillon, non ?
	Elève 2	Oui je vais noter quelque part
	Elève 1	Quelque part ! (rires)
	Elève 2	Je vais noter ce qui est important
9		(lisent tout bas les documents)
10	Elève 2	J'ai du mal à comprendre les documents
11	Elève 1	Ça là ...
12	Elève 2	Mais c'est plus simple ce que tu fais comparé à moi !
13	Elève 1	Y 'a des jeux par exemple ils assistent à des courses de chars, des pièces de théâtre
14	Elève 2	Oui voilà
15	Elève 1	Oui bah oui
16	Elève 2	Le document 4b représente les courses de chars
17	Elève 1	Donc ça c'est b) c'est sûr
18	Elève 2	Et toi c'est sur quoi du coup ?
19	Elève 1	Moi c'est sur l'adoption du mode de vie par les ... les provinces conquises
20	Elève 2	Oh la la c'est dur
21	Elève 1	Ah oui non en gros ça, l'adoption ... c'est comment ceux qui ont été pris par l'Empire...
22	Elève 2	Oui ils font pour adopter le mode vie
23	Elève 1	Oui oui, et pourquoi ils aimeraient être citoyens romains ? Car ils sont dans l'Empire romain mais ils ne sont pas citoyens romains. Du coup ça doit être pour ça.
24	Elève 2	Ah oui
25	Elève 1	Bah déjà parce qu'ils sont traités différemment : ils ont pas le droit d'avoir les loisirs des citoyens romains.
26	Professeur [à la classe]	Alors juste un instant, il vous manque un élément ...
27	Elève 1	[à l'élève 2] Attends attends. Ça c'est a), ça c'est b).
28	Professeur	Alors juste un instant, il vous manque un élément... A Rome, comme à Athènes...
29	Elève 1	Ça c'est a), ça c'est b)
30	Professeur	E..... ! [le professeur reprend l'élève qui vient de parler] A Rome, on a des citoyens, on a des pérégrins et des latins, et on a des esclaves, ok ? Les pérégrins en fait sont l'équivalent des métèques à Athènes, métèques qui sont ...
31	Elève 3 [de la classe]	Des étrangers

32	Professeur	... des étrangers, qui sont libres mais pas citoyens. Donc ceux qui sont dans les provinces, les Gaulois par exemples. Et latins ça désigne ceux qui sont dans l'Italie, c'est tout. Donc tout le monde n'est pas citoyen.
33	Elève 1	[à l'élève 2] Bah non parce que b) c'est les ... c'est les citoyens qui participent aux jeux, juste aux jeux.
34	Elève 2	[inaudible]
35	Elève 1	On a marqué « document 4b déjà »
36	Elève 2	Ils vont ensemble en fait les deux documents
37	Elève 1	Mais ça c'est sur c'est b), le premier il est b) parce que ça parle de jeux
38	Elève 1	Tu vois ça c'est les deux mêmes documents, c'est document 4 et document 4
39	Professeur	Vous avez levé la main les filles ?
40	Elève 1	On a compris que c'est ... mais des fois c'est pas forcément relié aux deux [a) et b)], des fois c'est des informations supplémentaires ?
41	Professeur	Parce qu'il y a des documents qui vous bloquent ?
42	Elève 1	Oui parce que par exemple là on a mis a), a), a), mais on est pas vraiment sûres qu'ils font partie du a). Mais ils font pas partie du b) parce que c'est sûr qu'ils font pas partie du b), parce que c'est pas les citoyens qui ... voilà.
43	Professeur	D'accord. Et vous trouvez que ça ne correspond pas trop au petit a) ?
44	Elève 1	Si si si !
45	Professeur	Et ça vous trouvez pas ?
46	Elève 1	Si, parce qu'elle a été conquise la France.
47	Professeur	Oui, et qu'est-ce qu'il y a sur l'image, qu'est-ce que ça représente ?
48	Elève 1	Bah les habitations, euh
49	Professeur	Oui et cette forme là ?
50	Elève 1	Là où ils font les, les combats ?
51	Professeur	Oui, les jeux. C'est un cirque, un peu comme à Rome au colisée. Et là ça ressemble à quoi à votre avis ? Vous avez déjà vu une image qui ressemble à ça ?
52	Elève 1	C'est une sorte de théâtre ?
53	Professeur	Oui, un théâtre.
54	Elève 1	Du coup c'est b).
55	Professeur	Alors, à vous de me dire.
56	Elève 1	Parce qu'ils s'adaptent, ils s'adaptent.
57	Professeur	Oui
58	Elève 1	On installe des trucs romains dans les habitations
59	Professeur	C'est ça, et vous avez bien raison de voir que c'est la France et donc que ça a été conquis.
60	Elève 1	Ici aussi ça a été conquis vu que c'est Lyon. Ici c'est b).
61	Professeur	Oui
62	Elève 1	Et là c'est b) aussi. Ah non non parce que c'est l'adaptation
63	Professeur	Alors, regardez c'est facile parce que je l'ai mis dans le titre là : aux cultes et aux jeux romains.
64	Elève 1	Oui mais ça participe aussi des citoyens, alors qu'ils sont pas citoyens s'ils sont dans l'Empire.
65	Professeur	Ah oui, c'est qu'il vous manque aussi l'information des autres. Mais si, ils ont acquis la citoyenneté certains.
66	Elève 1	Ah, on peut l'acquérir ?

67	Professeur	Oui. Il vous manque effectivement cette information, mais là si je parle de citoyenneté, c'est parce qu'ils l'ont acquise pour certains. D'accord ? Donc oui, ce sont des citoyens qui participent quand même. Ça va ?
68	Elève 1	Oui oui
69	Elève 1	[à l'élève 2] Bah en gros elle dit c'est quand même b) parce que ...
70	Elève 2	Ça dépend de comment tu vois la chose
71	Elève 1	Genre par exemple ici c'est conquis mais ils peuvent devenir citoyens, ils participent aux jeux. Donc euh ...
72		[distraites par les voisins]
73	Elève 1	Bon du coup on peut commencer le paragraphe
74	Elève 2	Bah on peut marquer les idées mais genre, mais genre
75	Elève 1	Déjà là on a des trucs comme quoi les citoyens ... Déjà, déjà ils peuvent devenir citoyens.
76	Elève 2	Tu peux marquer ça, ils peuvent devenir citoyens. Tu peux marquer qu'ils installent en gros leur mode de vie.
77	Elève 1	L'empereur installe des jeux dans les trucs conquises, dans les provinces conquises.
78	Elève 2	Oui installent leur mode de vie dans les provinces conquises. Tu peux marquer : théâtre, euh, je sais pas, c'est quoi ça ? Euh courses de chars, euh, trois petits points
79	Elève 4	Je comprends pas, vous écrivez quoi vous ? Faut faire quoi ?
80	Elève 1	Faut faire un paragraphe pour chaque partie. Dans le premier tu expliques : ils doivent adopter le mode de vie romain parce qu'ils sont forcés. Parce que l'empereur met les jeux euh, par exemple ici là c'est Lyon et pourtant l'empereur a installé des jeux pour qu'ils participent. Et b) tu mets pourquoi.
81	Elève 3	[inaudible]
82	Elève 1	Oui et elle a dit : faut des exemples, des preuves. Par exemple là tu dis : à Lyon ...
83	Elève 3	[inaudible]
84	Elève 1	Faut faire des paragraphes comme ça, genre tout petit, comme ça : genre tu mets un exemple, un truc, un exemple puis voilà.
85	Elève 1	[à l'élève 2] Alors ça on va l'écrire déjà, on peut commencer. Euh bah faut l'idée principale. Du coup l'idée principale c'est le truc sur lequel on travaille.
86	Elève 2	[inaudible]
87	Elève 1	Car les élites des provinces conquises sont forcées d'adopter le mode de vie romain. C'est l'idée principale, et après on explique.
88	Elève 2	Non d'abord faut qu'on écrive une phrase d'introduction non ? Pour dire ça, et après on marque ...
89	Elève 1	Non c'est pas l'introduction c'est l'idée principale genre euh on dit euh la citoyenneté romaine est enviée car les élites des provinces conquises sont forcées d'adopter le mode de vie romain. Et là on dit la définition du mode de vie romain, et les explications euh.
90	Elève 2	Ah on fait comme on a dit
91	Elève 1	Ils sont forcés d'adopter le mode de vie romain car nin nin nin ... Après on met l'exemple de Lyon, avec le cirque et tout et l'appui sur le document
92	Elève 2	En gros on doit en faire deux comme ça ?

93	Elève 1	Oui et l'appui sur le document on fait comme ce qu'elle nous a montré
94	Elève 2	D'accord ! Alors je mets quoi ?
95	Elève 1	La citoyenneté romaine est enviiée dans tout l'Empire, car ...
96	Elève 1	Bon il faut écrire, la citoyenneté romaine, romaine, est un statut enviié dans tout l'Empire car, tu reprends la phrase quoi
97	Elève 2	[écrit la phrase]
98	Elève 1	C'est un statut avec un « t », pas statue en pierre. Statut enviié dans tout l'Empire car, les élites des provinces conquises sont forcées d'adopter ...
99	Elève 1	Conquises. Après c'est quoi ? Sont menées ?
100	Elève 2	Sont forcées. Enfin non, pas forcées ... T'as raison menées c'est bien.
101	Professeur	Alors : des informations pour vous aider. Juste un instant d'information pour ceux qui ont « niveau satisfaisant », les autres vous faites silence. J'ai fait un document en deux colonnes car souvent vous ne faites que citer le document. Ou alors vous ne mettez pas les guillemets et vous faites de la paragraphe c'est-à-dire que vous utilisez les mots de l'auteur comme si c'étaient les votre. Donc c'est pour ça que j'ai fait deux colonnes, si vous avez échangé c'est pas grave, mais assurez-vous d'avoir bien distingué les citations de vos mots à vous pour les explications.
102	Elève 1	[Tout bas pendant que le professeur parle] ... sont forcées d'adopter le mode de vie romain.
103	Professeur	... il faut que dans votre paragraphe il y ait au moins une citation d'un document.
104	Elève 2	[Tout bas] On met un alinéa ?
	Elève 1	[Tout bas] Met un mot de liaison.
	Elève 2	[Tout bas] Ainsi ?
	Elève 1	[Tout bas] Oui ainsi.
	Elève 2	Maintenant on met la définition ?
	Elève 1	Oui et c'est quoi la définition de ?
	Elève 2	Ah t'étais pas là, la dernière fois elle avait dit qu'on n'était pas obligés de mettre la définition si on mettait de bonnes explications.
111	Elève 4 [voisine]	C'est quoi la différence entre colisée et théâtre ?
112	Elève 2	En fait l'un c'est la moitié, et l'autre c'est total
113	Elève 1	La moitié c'est théâtre, et le rond c'est colisée
114	Elève 1	[inaudible]
115	Elève 2	Bah on peut marquer sinon « c'est-à-dire prendre les habitudes de »
116	Elève 1	Bon alors euh ensuite faut, les explications, on avait dit quoi ?
117	Elève 2	Les romains
118	Elève 1	Attends
119	Elève 2	Les romains instaurent leur mode de vie dans les différents pays conquis
120	Elève 1	Oui les romains instaurent leur mode de vie, dans les différents pays conquis, en installant, en installant différents ...
121	Elève 2	On a dit quoi ? Les romains
122	Elève 1	Les romains instaurent leur mode de vie dans les différents pays conquis, en construisant de nouveaux bâtiments ...
123	Elève 2	[inaudible]
124	Elève 1	De nouveaux bâtiments tels que les théâtres et les colisées

125	Elève 1	Tels avec un « s ».
126	Elève 2	Comme ça s'écrit ?
127	Elève 1	C-o-l-i-s-é-e-s
128	Elève 2	Deux « l » ?
129	Elève 1	Deux « l » et « é-e-s ». Un chapeau sur le « â » et « x ».
130	Elève 2	Par exemple
131	Elève 1	Ah oui par exemple. Attends tu reviens à la ligne.
132	Elève 2	Par exemple, euh les romains ont conquis Lyon ...
133	Elève 1	Par exemple,
134	Elève 2	Dans la ville conquise, euh, dans la ville
135	Elève 1	... d'Arles, dans le sud de la France
136	Elève 2	Je marque entre parenthèses en France. Par exemple dans la ville d'Arles, je marque « qui a été conquise par les Romains » ?
137	Elève 1	Oui, qui a été conquise, tu as raison
138	Elève 2	Par euh,
139	Elève 1	Par les romains
140	Elève 2	Ils y ont installé
141	Elève 1	Non mais tu vas pas dire « ils y ont » ! Par exemple, dans la ville d'Arles conquise par les romains, l'Empereur a fait construire.
142	Elève 2	Un théâtre
143	Elève 1	Un théâtre et un colisée, auxquels les élites. C'est un seul mot « au ... ». Les élites c'est féminin ? « deux l-e-s ».
144	Elève 2	[inaudible]
145	Elève 1	Auxquelles les élites des provinces conquises ont envie d'y participer. Attends. L'Empereur a fait construire un théâtre et un colisée auxquels les élites ont envie DE participer. Après on va mettre deux points. Pour y participer, ils doivent être citoyens romains.
146	Elève 2	Faut dire ça ?
147	Elève 1	Bah, oui, ils peuvent pas y participer s'ils sont pas citoyens romains... Elle a dit qu'ils peuvent devenir citoyens pour participer.
148	Elève 2	Aaaah !
149	Elève 1	[inaudible]
150	Elève 2	Et du coup tu es sûre qu'il faut euh ...
151	Elève 1	Ouais. On est dans le a) toujours là ? C'est bizarre...
152	Elève 2	Ah non parce que ça c'est comment ils s'adaptent. Là on va mettre « les colisées servent à faire des courses de char, bla bla bla, dans les théâtres ils font ceci ils font cela », tu vois. Elle a dit tout à l'heure la prof que pour participer il faut être citoyen.
153	Elève 1	T'es sûre ?
154	Elève 2	Oui. Pour y participer, virgule, ils sont forcés de devenir citoyens romains.
155	Elève 1	Dépêche-toi, dépêche-toi, on n'a même pas fini parce qu'il faut l'exemple.
156	Elève 2	Après ?
157	Elève 1	Après faut décrire : dans le document 2. On voit ... Le document 2 représente ...
158	Professeur [à la classe]	Alors, votre attention à tous s'il vous plaît !
159	Elève 1	On voit dans la ville d'Arles, on voit un

160	Professeur	Mercredi de la semaine prochaine je suis absente ...
161	Elève 1	Dans le document 2, qui est une vue du ciel d'Arles
162	Professeur	... donc vous avez une heure pour ...
163	Elève 1	C'est en France
164	Professeur	Chut ! Vous avez une heure de libre pour finir le travail.
165	Elève 2	Une vue du ciel ?
166	Elève 1	Une vue du ciel, on voit ...
167	Elève 2	On aperçoit
168	Elève 1	T'as pas marqué « on aperçoit ». On n'a pas anglais et pas histoire mercredi ? On finit quand du coup ?
		[fin de l'enregistrement]

b. Groupe 2

1	Elève 1	Alors le 2
2	Elève 2	Faut trouver la phrase euh ...
3	Elève 1	La phrase d'intro ouais.
4	Elève 2	C'est comment les provinces s'adaptent et tout.
5	Elève 1	Au pire toi tu fais genre la phrase d'intro et tu cherches des exemples, moi je cherche une définition et puis des citations dans les documents. Après on met en commun pour voir.
6	Elève 2	De quoi ? Moi je fais la ?
7	Elève 1	Tu fais la phrase d'intro et les exemples, moi je fais les autres, on prend juste en note ...
8	Elève 2	Oui oui
9	Elève 1	... et après avec ça on fait le paragraphe
10	Elève 2	On fait le a)
11	Elève 1	Hein ?
12	Elève 2	On fait le a)
13	Professeur [à la classe]	Je vous laisse 8 minutes, pour d'abord lire les documents.
14	Elève 1	Mais Madame, madame ! En gros les provinces qu'ils conquièrent, ils leurs donnent de l'argent pour construire les temples à la gloire de l'empire Romain ?
15	Professeur [aux élèves]	Oui et ils précisent un peu quel type de populations sont concernées dans le texte ?
16	Elève 2	Oui
17		[lisent les documents]
18	Elève 1	C'est quoi une éducation libérale ?
19	Elève 2	Je ne sais pas du tout. C'est où ?
20	Elève 1	Là
21	Elève 2	Je ne sais pas du tout
22	Elève 1	[lisent les documents]
23	Elève 2	Ça c'est ma définition : le fait qu'ils donnent de l'argent pour imposer leur culture et tout, c'est la définition ça.
24	Elève 1	C'est quoi une éducation libérale ?
25	Professeur	Là ils parlent d'une éducation libérale, euh, ça sous-entend euh. Ça veut dire un apprentissage des bases de la culture romaine.
26	Elève 1	Ok et euh c'est quoi fils de notables ?

27	Professeur	Notables c'est quoi à votre avis ? ça ne vous parle pas un notable ?
28	Elève 1	Non
29	Professeur	En fait là ce sont les élites. Les notables, maintenant on parle de notable pour ceux qui ont un rôle public important. Par exemple, on dit qu'un médecin est un notable. Un notaire est un notable. Donc là en fait ça parle des élites, vous gardez élites.
30	Elève 2	(inaudible)
31	Elève 1	En fait ils disent aux, à ceux qui foutent rien, aux paresseux, de construire des temples, et à ceux qui sont intelligents de, ils leur donnent une bonne éducation.
32	Professeur	Alors, où est-ce que vous voyez les « paresseux » ? Ah oui, « réprimandant les paresseux », non, ils ne répartissent pas comme ça. Ils construisent tous des temples. Les temples, ça sert à quoi ? vous avez compris quoi par rapport à ces temples ?
33	Elève 1	C'est pour euh, c'est pour de la propagande un peu
34	Professeur	Et les temples, c'est quoi par rapport à leur culture ?
35	Elève 2	C'est la religion
36	Professeur	Oui, c'est la religion
37	Elève 1	Ah ok c'est la religion
38	Elève 2	[inaudible]
39	Elève 1	Donc c'est bon pour l'instant pour le petit a). Je fais la première phrase.
40	Elève 2	Fais pas un truc trop long hein.
41	Elève 1	Non pour l'instant j'ai juste ça.
42		[lisent les documents en silence]
43	Elève 2	On fait pareil pour le b) ou on fait l'inverse ?
44	Elève 1	Bah je sais pas on fait pareil
45		[lisent les documents en silence]
46	Elève 1	C'est quoi toge ?
47	Elève 2	Euh les fringues je crois
48		[rédigent en silence]
49	Elève 1	Ma phrase c'est : après la conquête des provinces, l'empire Romain subventionne les habitants et les éduque pour propager leur religion, leur langue et leurs traditions.
50	Elève 2	T'as aussi expliqué là.
51	Elève 1	Quoi ?
52	Elève 2	T'as aussi expliqué
53	Elève 1	Non bah, non
54	Elève 2	Bah un peu quand même. Enfin : subventionne pour imposer leurs bâtiments et leur religion, c'est ça le truc. Je vois pas sinon ce qu'il y a d'autre, pour le 1.
55	Elève 1	Bah je mets quoi comme phrase alors ?
56	Elève 2	Bah je sais pas du tout
57	Elève 1	Donc je fais quoi ?
58	Elève 2	On dit, je sais pas moi
59	Elève 1	Attends
60	Elève 2	On dit genre euh « pour maintenir la paix genre dans l'empire, les romains imposent leur mode de vie » et après moi je mets ma phrase. Faut pas plus long hein

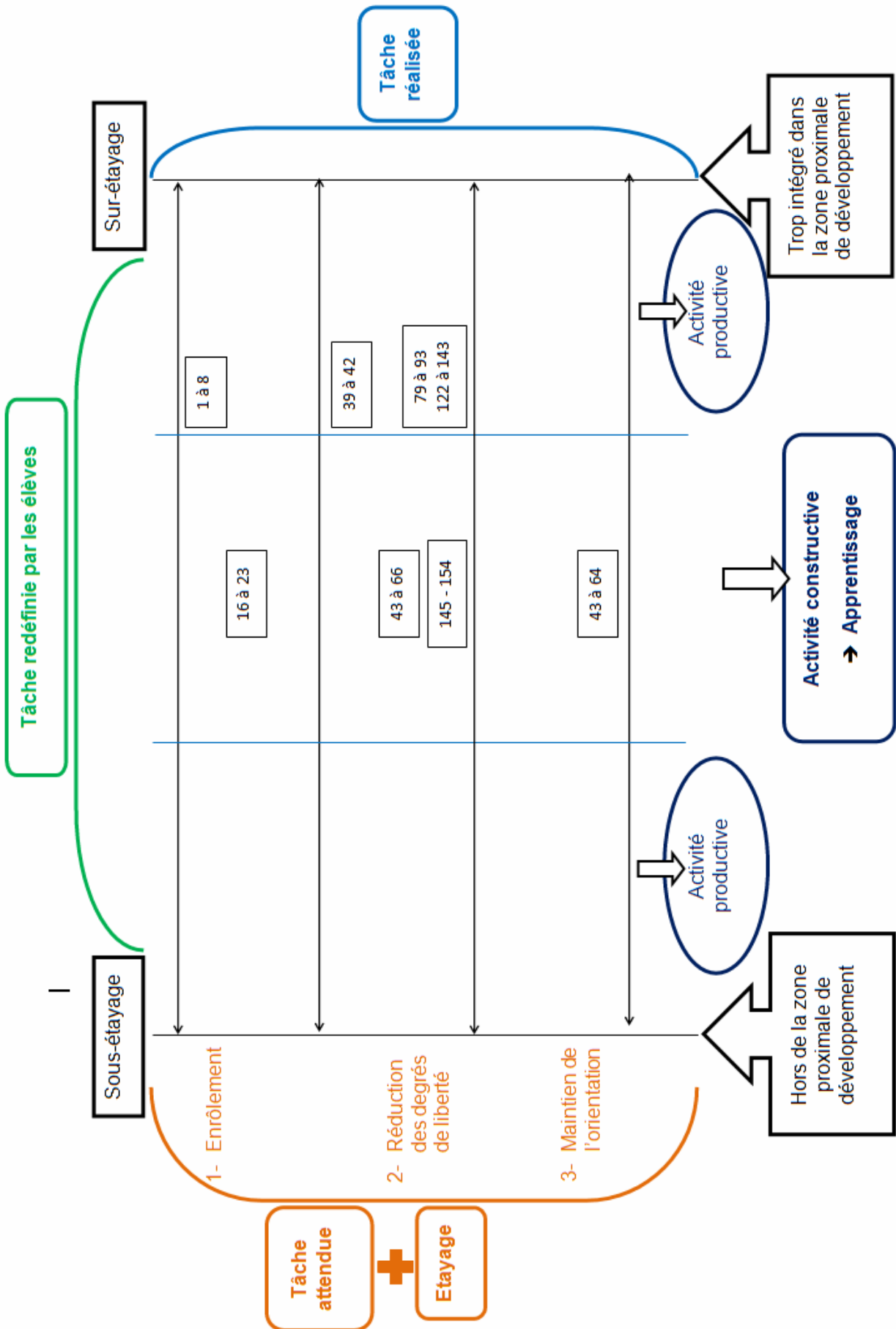
61	Elève 1	C'est quoi ta phrase ?
62	Elève 2	C'est euh Rome impose sa culture en donnant de l'argent aux élites locales pour construire des temples et d'autres bâtiments religieux, et culturels.
63	Elève 1	Bon
64	Elève 2	Je mets quoi
65	Elève 1	Tu mets un truc hyper rapide genre euh, tu résumes la question
66	Elève 2	Après les conquêtes de l'Empire
67	Elève 1	De la province
68	Elève 2	Oui de la province, Rome impose sa tutelle
69	Elève 1	Après la conquête de la province, les romains imposent leur mode de vie aux nouveaux peuples de l'Empire. Euh aux nouveaux peuples membres de l'Empire.
70	Elève 2	Ouais voilà c'est bien.
71	Professeur [à toute la classe]	Alors juste un instant, il vous manque un élément... A Rome, comme à Athènes...
72	Professeur	E..... ! A Rome, on a des citoyens, on a des pèlerins et des latins, et on a des esclaves, ok ? Les pèlerins en fait sont l'équivalent des métèques à Athènes, métèques qui sont ...
73	Elève 3 [de la classe]	Des étrangers
74	Professeur	... des étrangers, qui sont libres mais pas citoyens. Donc ceux qui sont dans les provinces, les Gaulois par exemples. Et latins ça désigne ceux qui sont dans l'Italie, c'est tout. Donc tout le monde n'est pas citoyen.
75	Elève 2	Juste c'est quoi, après la conquête ;
76	Elève 1	Bah je l'écris, parce qu'il faut le rendre sur feuille
77	Elève 2	Ah oui
78	Elève 1	Donc c'est quoi toi, t'as fait l'exemple ? Non t'a fait les définitions et citations ?
79	Elève 2	Ouais. Rome impose sa culture en donnant de l'argent aux notables pour construire des bâtiments religieux et culturels.
80	Elève 1	Ouais mais les trucs des bâtiments c'est plus un exemple.
81	Elève 2	En fait c'est comme ce que j'ai dit : les romains subventionnent les habitants et les éduquent pour propager leur religion, leur culture. En gros ils imposent leur culture quoi, y'a pas grand-chose de plus.
82	Elève 1	Ouais mais les trucs les bâtiments c'est plus un exemple.
83	Elève 2	En fait c'est comme ce que j'ai dit : les romains subventionnent les habitants et les éduquent pour propager leur religion, leur culture.
84	Elève 1	En gros ils imposent leur culture quoi, y'a pas grand-chose de plus.
85	Elève 2	Oui
86	Elève 1	L'idée c'est ça. Y'a juste euh
87	Elève 2	Bon allez, on passe au b)
88	Elève 1	Non
89	Elève 2	Après on passera à l'exemple
90	Elève 1	Euh
91	Elève 2	C'est quoi l'idée principale ?
92	Elève 1	C'est l'empire ... subventionne, les habitants, pour euh bah imposer

		leur culture
93	Elève 2	L'empire subventionne ?
94	Elève 1	Les habitants, pour imposer leur culture
95	Elève 2	Ouais c'est l'idée
96	Elève 1	Et pour que les provinces adoptent leur mode de vie
97	Elève 2	Donc ça répète
98	Elève 1	Les nouvelles provinces
99	Elève 2	Les élites. Ils subventionnent pas tout le monde
100	Elève 1	Si regarde. Attends. Si regarde : les hommes dispersés, grossiers, machins, c'est les beauf quoi
101	Elève 2	Les beauf ...
102	Elève 1	Donc c'est un peu tout le monde
103	Elève 2	Et les élites, ils les éduquent
104	Elève 1	Ouais enfin ils subventionnent les riches
105	Elève 2	Les subventions publiques c'est pour tout le monde donc c'est pas privé, c'est pas que pour les élites.
106	Elève 1	Donc euh ... les romains machin
107	Elève 2	Ces derniers subventionnent ...
108	Elève 1	[écrit]
109	Elève 2	Donc l'exemple
110	Elève 1	T'as mis quoi pour l'instant ?
111	Elève 2	Après les conquêtes de la province, les romains ... ces derniers subventionnent les habitants pour imposer leur culture aux nouvelles provinces.
112	Elève 1	Ouais. En exemple t'as mis quoi ?
113	Elève 2	Rien
114	Elève 1	Tu peux mettre par exemple : ils mettent à disposition des financements publics pour construire des temples, des forums
115	Elève 2	Bah non on a juste à mettre : ainsi, des temples religieux sont construits
116	Elève 1	Ah oui des temples, des forums sont construits grâce aux subventions
117	Elève 2	Ainsi des bâtiments religieux comme des temples
118	Elève 1	Et culturels aussi
119	Elève 2	Bah non c'est religieux
120	Elève 1	Bah non mais je veux dire les maisons, les forums, les forums c'est
121	Elève 2	Bah c'est romain
122	Elève 1	Je sais pas ce que c'est les forums
123	Elève 2	J'ai fait du latin l'année dernière. J'étais nul, mais je crois les forums c'est un truc romain
124	Elève 1	Ah oui. Ainsi, euh
125	Elève 2	En construisant des temples religieux, des forums et des maisons
126	Elève 1	Bah ainsi des temples, des forums et des maisons sont construits grâce à ces subventions
127	Elève 2	Ainsi des temples
128	Elève 1	Euh forum et maisons
129	Elève 2	... sont construits
130	Elève 1	Et euh. Et une éducation est donnée aux élites
131	Elève 2	Une éducation romaine est donnée aux élites

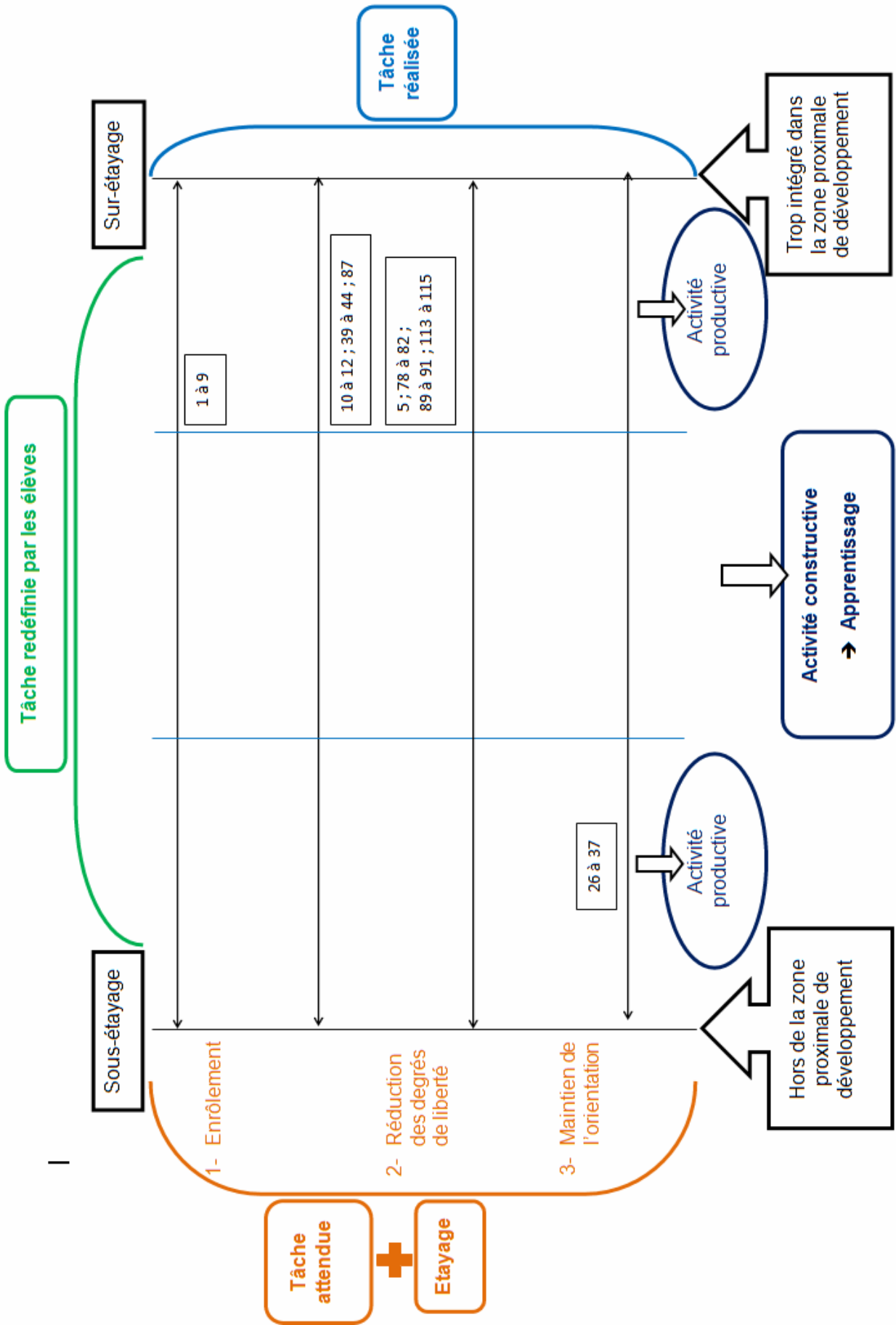
132	Elève 1	Ah oui du coup
133	Elève 2	[inaudible]
134	Elève 1	Celui-là ça fait aussi un peu le a). Le document 2
135	Elève 2	Oui. Bah non, ça c'est les jeux.
136	Elève 1	Bah si, tu vois ça c'est en France, ils ont fait imposer leur culture, tu vois c'est des temples, ils ont fait imposer leur culture en France. Donc enfin euh des
137	Elève 2	C'est pas des temples ça, c'est un théâtre
138	Elève 1	Oui euh ils ont fait construire des bâtiments typiquement romains
139	Elève 2	Donc ça, ça et ça
140		[arrêt de l'enregistrement]

5. Modèle d'analyse complété pour chaque groupe

a. Groupe 1



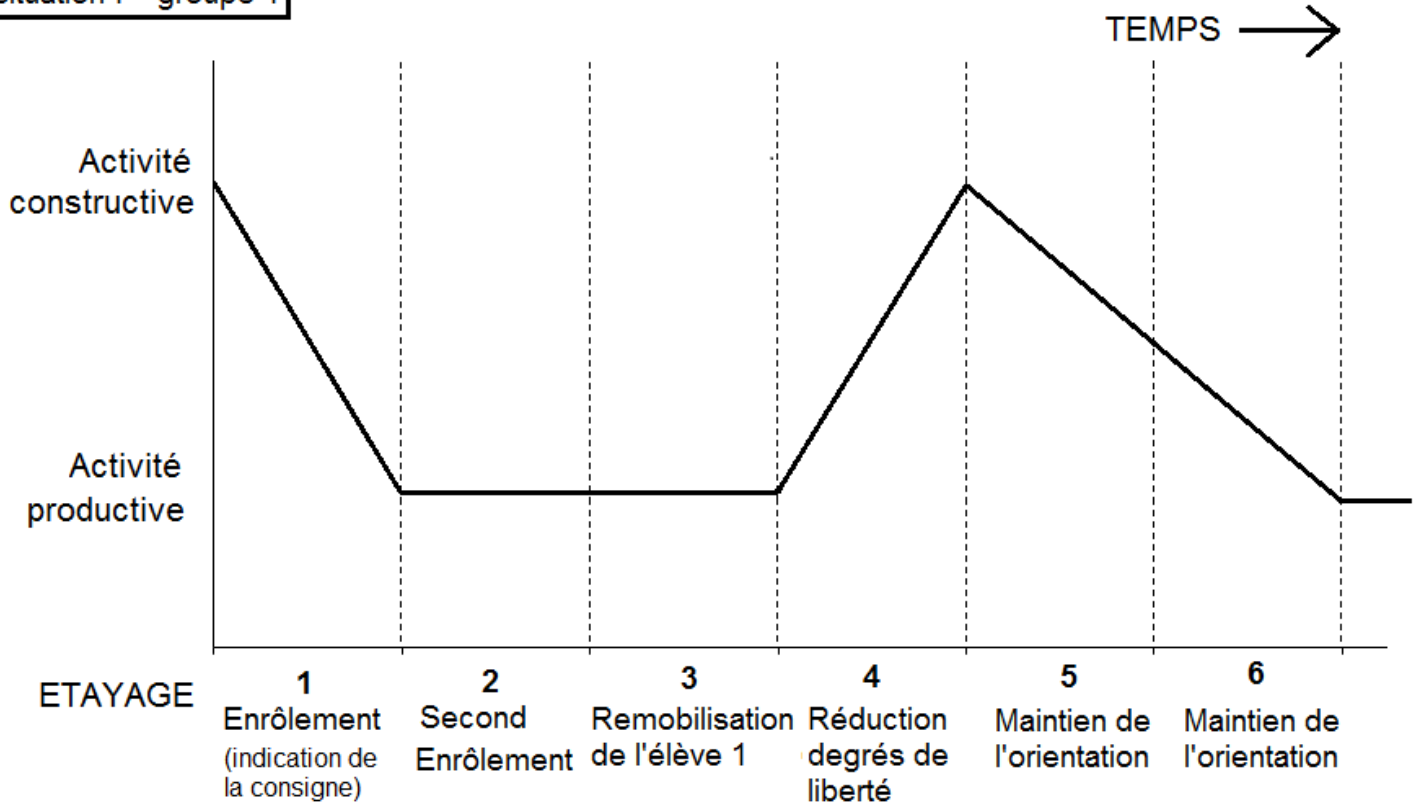
b. Groupe 2



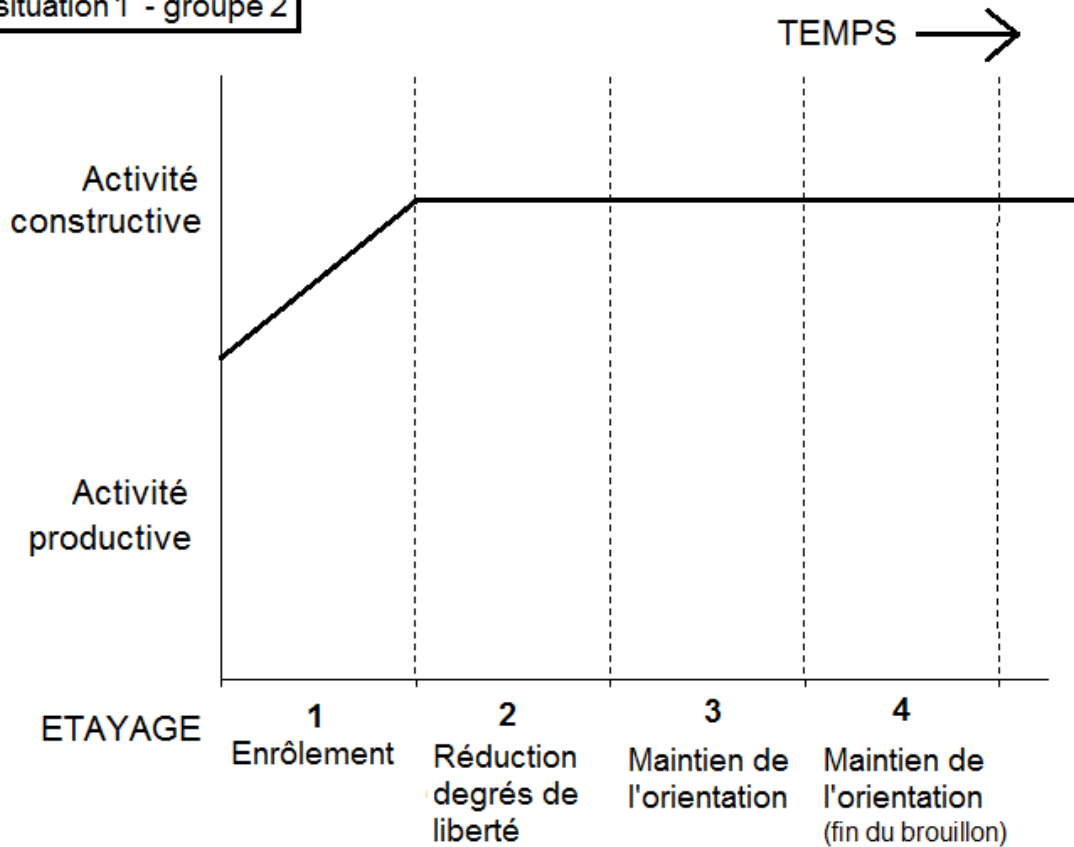
Annexe 5 : graphiques de bilan d'analyse

1. Situation n°1

situation 1 - groupe 1

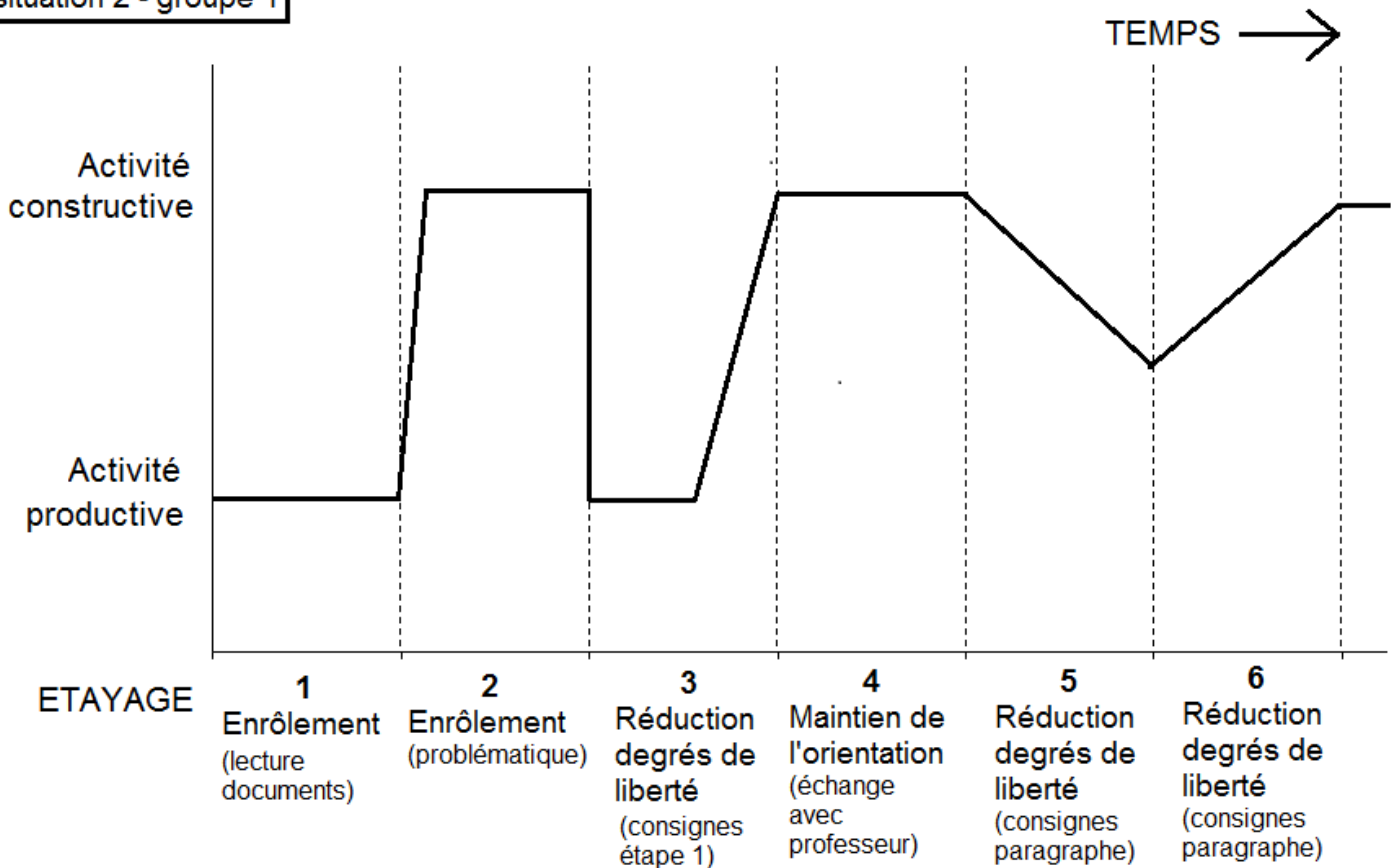


situation 1 - groupe 2

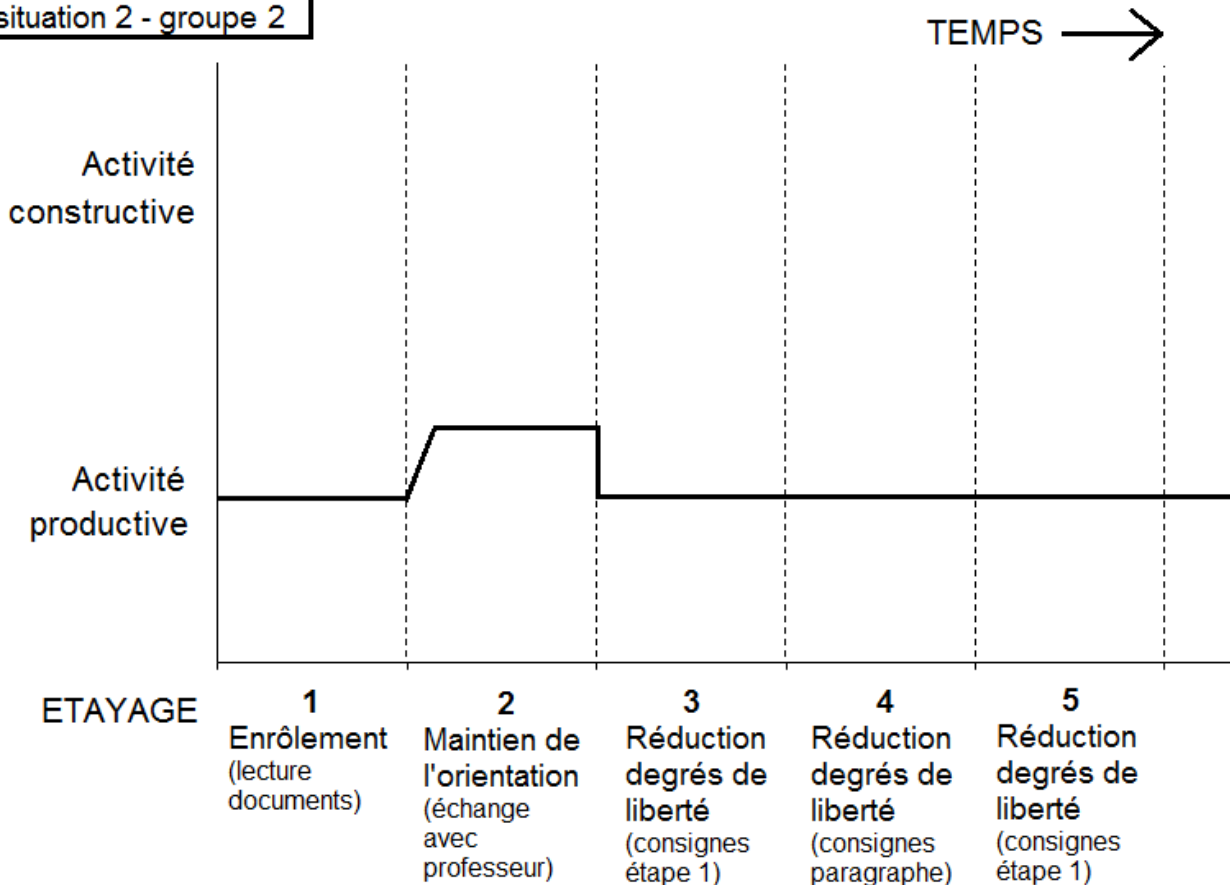


2. Situation n°2

situation 2 - groupe 1



situation 2 - groupe 2



Mots clefs : dévolution, étayage, tâche attendue, tâche redéfinie, tâche réalisée, apprentissage.

Résumé du mémoire en français

Ce mémoire cherche à étudier le rôle de l'étayage du professeur dans la dévolution d'un problème à des élèves dans le cadre des cours d'histoire et de géographie au sein de l'enseignement secondaire (collège et lycée). Partant du postulat que seule une activité constructive permet aux élèves d'apprendre, il s'agit d'analyser dans quelle mesure le sur-étayage ou le sous-étayage amène les élèves à redéfinir la tâche attendue en une activité productive ou constructive.

Résumé du mémoire en anglais

This essay's main starting hypothesis is that pupils can only learn in history class when they take on and try to solve by themselves a problem that has been arised by the teacher. Through the study of two cases observed in French secondary education history classes, it asks the role of the teacher's shoring process in leading the pupils to redefine the learning task into a productive or a constructive activity.