



**HAL**  
open science

## Le rôle du professeur lors d'un travail d'étude de documents en classe d'histoire

Téo Duguet

► **To cite this version:**

Téo Duguet. Le rôle du professeur lors d'un travail d'étude de documents en classe d'histoire. Education. 2019. dumas-02335923

**HAL Id: dumas-02335923**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02335923>**

Submitted on 28 Oct 2019

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

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

## **Master MEEF**

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

**Mention second degré**

**Mémoire**

# **Le rôle du professeur lors d'un travail d'étude de documents en classe d'histoire**

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

**soutenu par**

**Téo Duguet**

**le jeudi 20 juin 2019**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Lucie Gomes, directrice de mémoire.

Karl Loiseau, tuteur de stage et professeur d'histoire-géographie au collège

Georges Gironde de Segré (Maine-et-Loire).

## Remerciements

Pour la réalisation de ce mémoire, je tiens, en premier lieu, à remercier plusieurs personnes.

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Lucie Gomes, formatrice à l'École Supérieure du Professorat de l'Éducation de l'Académie de Nantes sur le site d'Angers, pour sa disponibilité, son écoute et ses conseils qui m'ont grandement aidé à la construction et à l'approfondissement de ma réflexion.

Par ailleurs, j'exprime ma gratitude à mon tuteur de stage, Karl Loiseau, professeur d'histoire-géographie au collège Georges Gironde de Segré (Maine-et-Loire), pour ses nombreux conseils dans l'exercice de mes futures (je l'espère) fonctions de professeur.

Aussi je tiens à remercier la classe de 5<sup>e</sup>3 du collège Georges Gironde de Segré (Maine-et-Loire) à qui j'ai eu plaisir de faire cours durant mon stage filé d'octobre 2018 à avril 2019, et plus particulièrement pour sa participation active durant mon activité sur laquelle se base ce présent mémoire.

Enfin, je termine en remerciant toutes les personnes qui m'ont apporté un soutien moral et intellectuel immense, à savoir mes collègues Astrid Septsault, Élodie Remérant, Alexandre Maillard, et Pascale Furri, mais aussi ma famille, qu'il s'agissent de mes parents, ma sœur et aussi ma cousine qui ont su m'aider du mieux qu'ils ont pu et du meilleur d'eux-mêmes.

# Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Cadre théorique, lectures et méthodologie de ce travail de recherche .....</b>	<b>9</b>
1.1. La pertinence de l'étude de documents en histoire universitaire et en histoire scolaire .....	9
1.1.1. Une pertinence scientifique de l'étude de documents provenant de l'histoire universitaire .....	9
1.1.2. Une définition de l'étude de documents en histoire scolaire .....	11
1.1.3. Des savoirs nouveaux et des compétences développés par les élèves	12
1.2. Mise en place de l'étude de documents .....	14
1.2.1. Contextualiser pour problématiser .....	14
1.2.2. Partir d'un cas précis vers un fait plus général .....	16
1.2.3. Autres problématiques liées à la mise en place de l'étude de documents .....	17
1.3. Méthodologie de mon processus de recherche .....	19
1.3.1. Constitution des groupes d'élèves : la prise en compte de profils multiples .....	19
1.3.2. Quoi enregistrer ? .....	20
1.3.3. Une méthodologie voulue par rapport à un cadre théorique défini .....	21
<b>2. La construction d'une étude de documents par l'enseignant.....</b>	<b>23</b>
2.1. Les objectifs didactiques de mon étude de documents.....	23
2.1.1. Enjeux de l'enseignement concernant le Moyen Âge .....	23
2.1.2. Problématiser la place de l'Église dans la société à partir de sources..	24
2.1.3. Développer la compétence de coopération et de mutualisation.....	26
2.2. Une étude de documents construite par rapport à une finalité de recherche .....	27
2.2.1. Comprendre le rôle du professeur dans l'introduction d'une étude de cas, et de la contextualisation.....	28

2.2.2. L'enregistrement d'un groupe d'élèves .....	29
2.2.3. Ramassage des brouillons et des rendus finaux .....	30
2.3. Les limites de cette tâche complexe pour ce travail de recherche .....	31
2.3.1. Une séance divisée sur plusieurs semaines .....	32
2.3.2. Une séance inachevée .....	33
2.3.3. Des éléments circonstanciels qui peuvent faire échouer la coopération entre les élèves.....	34
<b>3. Analyse du recueil et du déroulement de la séance .....</b>	<b>36</b>
3.1. Une contextualisation énoncée par le professeur pour les élèves .....	36
3.1.1. Une contextualisation en début de séance .....	36
3.1.2. S'adapter aux difficultés rencontrées, une contextualisation que les élèves ont du mal à saisir.....	41
3.1.3. Recentrer les débats sur une problématique historique.....	45
3.2. La nécessité de boîtes à outils pour la problématisation des documents...48	
3.2.1. Une demande des élèves face à de l'incompréhension.....	48
3.2.2. Donner des pistes de réflexions sur les documents.....	50
3.2.3. Permettre la mise en place d'une méthodologie d'appréhension et de travail sur les documents .....	52
3.3. Une hétérogénéité entre les groupes, et autre entre les élèves.....	55
3.3.1. Des élèves mis en difficulté .....	55
3.3.2. L'intervention du professeur au sein d'un groupe de travail.....	57
3.3.3. Des rendus finaux intéressants mais inégaux, permettant cependant une correction complète.....	60
<b>Conclusion.....</b>	<b>64</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>66</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>67</b>
<b>Quatrième de couverture.....</b>	<b>102</b>

## Introduction

« Qu'il (l'enseignant) ne demande pas seulement à son élève de lui répéter les mots de la leçon qu'il lui a faite, mais de lui dire leur sens et leur substance, et qu'il juge du profit qu'il en aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais par celui de sa vie. Ce que l'élève viendra apprendre, qu'il le lui fasse mettre en cent formes et adaptées à autant de sujets différents pour voir s'il l'a dès lors bien compris et bien fait sien, en réglant l'allure de sa progression d'après les conseils pédagogiques de Platon. Regorger la nourriture comme on l'a avalée est une preuve qu'elle est restée crue et non assimilée. L'estomac n'a pas fait son œuvre s'il n'a pas fait changer la façon d'être et la forme de ce qu'on lui avait donné à digérer. »

D'après Montaigne, « De l'institution des enfants », *Les Essais*, adaptés et traduits du français du XVI<sup>e</sup> siècle par Naya Emmanuel, Reguig-Naya Delphine, Tarrête Alexandre, Gallimard, Paris, collection Folio classique, 2009<sup>1</sup>.

L'écriture de l'histoire se fait par des sources. Quand l'historien cherche à en comprendre le contenu et la portée, il peut en dégager de nouvelles connaissances, ou de nouveaux arguments pour étayer son objet de recherche, qui s'appuie sur une problématique, c'est-à-dire sur un questionnement initial posé avant les recherches. Les sources peuvent être étudiées sous de multiples angles, avec d'autant de problématiques différentes, ce qui fait qu'elles ne sont jamais épuisées. Ainsi, l'écriture même de l'histoire est variable, et infinie, ce qui la définit comme une science sociale, et présentée telle quelle. De fait, dans le milieu universitaire, le travail de cette discipline est en constant renouvellement, on en étudie les méthodes au moyen de l'épistémologie et les évolutions par l'historiographie.

L'histoire s'appréhende différemment dans le cadre scolaire, bien qu'il y ait des similarités avec le cadre universitaire. Par exemple, les sources peuvent être interrogées dans le cadre d'une étude de documents. C'est-à-dire autour d'un corpus constitué de documents qui doit permettre aux élèves de construire des exemples pour argumenter une réflexion historique. Ce qui fait que l'étude de documents peut apparaître comme un outil didactique, puisqu'elle est un moyen

---

<sup>1</sup> Montaigne. De l'institution des enfants. *Les Essais*, adaptés et traduits du français du XVI<sup>e</sup> siècle par Naya Emmanuel, Reguig-Naya Delphine, Tarrête Alexandre. (2009). Paris : Gallimard, Paris, collection Folio classique.

d'enseignement de la discipline historique, en termes de connaissances et d'aptitudes. L'étude de documents l'est d'autant plus lorsqu'elle se présente sous la forme d'une tâche complexe, c'est-à-dire un travail dans lequel l'élève est amené à adopter une démarche historique au moyen de documents, et sous une perspective, une contextualisation qui a pu être effectuée par l'enseignant. C'est sur cet aspect que je m'étais interrogé en première année de master, à partir d'une étude de document en tâche complexe observée en stage<sup>2</sup>. J'ai ressorti que la tâche complexe peut permettre un questionnement historique chez les élèves. Cependant, le manque d'approfondissement et d'explicitation a fait que cette conclusion reste très limitative. En deuxième année, il a donc été nécessaire de reprendre plusieurs points du travail de l'année précédente. D'abord en ce qui concerne ma méthodologie qui a été revue pour se conformer aux exigences pour ce présent mémoire. Secondement, une problématique de recherche qui doit être plus précise, portant toujours sur l'étude de documents. C'est dans le cadre de mon stage filé, à raison d'une journée par semaine entre octobre 2018 et avril 2019, que j'ai pu réaliser ma séance de recherche. Elle s'est déroulée auprès d'une classe de cinquième du collège Georges Gironde de Segré (Maine-et-Loire). Je me suis posé plusieurs problématiques de recherche avant et après cette étude de documents, l'essentiel d'entre-elles est centré sur le lien élève-savoir. Il était d'abord question de l'usage de l'étude de documents en tâche complexe dans le cadre d'une différenciation, par l'entraide de la part des élèves dans un travail de groupe. Plusieurs circonstances ont fait que ma problématique de recherche a évolué. Il y a d'abord la préparation de la séance en elle-même qui a été longue car les enjeux y sont nombreux. De plus, il est ressorti du déroulement de ma séance (lors de la séance en elle-même et sur les enregistrements audio), une difficulté de la part des élèves à s'approprier les documents et à comprendre les consignes de l'enseignant. C'est aussi par les séminaires de recherche et les conseils de Lucie Gomes que je suis parti sur des recherches questionnant l'investissement du professeur dans un travail d'étude de documents en classe d'histoire.

L'enseignant apporte inévitablement une interprétation historique à travers ses cours, y compris lors d'une étude de documents puisqu'il l'a lui-même construite. Il en est donc maître, bien que son rôle au cours de la séance puisse

---

<sup>2</sup> Au collège Jean Zay de Montreuil-Juigné (Maine-et-Loire)

paraître plus passif que dans les habitudes de fonctionnement du cours d'histoire. **Ainsi il s'agit donc de comprendre l'apport de l'enseignant lors d'une activité dans laquelle les élèves sont amenés à construire une réflexion historique.**

Ce questionnement de recherche s'appuie donc sur ma propre étude de documents. Ce qui m'a amené à m'interroger sur les effets de mes pratiques enseignantes, par les manières dont j'ai mené ma transposition didactique auprès des élèves, et aussi de l'améliorer. Mes conceptions historiques ont, elles aussi, été interrogées, puisqu'il s'agit de comprendre le poids de celles-ci dans ma séance.

Ainsi, il convient tout d'abord dans ce travail de recherche de rappeler mon cadre théorique et méthodologique, en plus de mes lectures. C'est en m'appuyant sur tous ces éléments théoriques que j'ai pu réaliser ma séance de recherche en didactique de l'histoire auprès d'une classe de cinquième dont j'analyserai la construction. Enfin, le recueil de données obtenu au cours de cette séance m'a ainsi permis d'aboutir à un certain nombre d'analyses répondant ou réinterrogeant mon questionnement de recherche.

# 1. Cadre théorique, lectures et méthodologie de ce travail de recherche

## 1.1. La pertinence de l'étude de documents en histoire universitaire et en histoire scolaire

Histoire scolaire et histoire universitaire (ou histoire historienne<sup>3</sup>) se conçoivent différemment. La différence est explicitée par Antoine Prost lorsqu'il affirme « Dans l'enseignement, les faits sont tous faits. Dans la recherche, il faut les faire. »<sup>4</sup>. L'histoire scolaire répond aux demandes de la société, qui estime que l'histoire est constituée de faits, d'événements qui doivent être appris. Tandis que l'histoire universitaire construit des récits historiques à partir des sources. Elle se base sur l'appréciation de ces dernières par l'historien.

### 1.1.1. Une pertinence scientifique de l'étude de documents provenant de l'histoire universitaire

Cette dichotomie de l'histoire est encore existante aujourd'hui. Cependant elle est interrogée, notamment par les didacticiens de l'histoire. Ainsi selon Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary, l'histoire scolaire amène différents « rapports au savoir »<sup>5</sup> pour les élèves. Elles en distinguent deux principaux, le premier étant celui dans lequel l'élève a une « conscience historique », qui est liée à un « sentiment d'appartenance à l'histoire ». L'histoire se définit par des faits et par des évolutions qui ont des effets sur le temps présent. *A contrario*, des élèves peuvent ne pas s'y reconnaître, formant un deuxième rapport au savoir. L'histoire paraît alors lointaine et le savoir se définit soit comme appartenant à la culture générale, soit comme étant inutile puisque il est mort car passé. La discipline historique est alors traitée comme étant une matière quelconque à laquelle il est nécessaire de fournir un travail d'apprentissage dans le cadre des évaluations. Dans les deux rapports au savoir

---

<sup>3</sup> Lautier, Nicole. Allieu-Mary, Nicole. (2008). La didactique de l'histoire. Revue française de pédagogie, 162, janvier-mars.

<sup>4</sup> Prost, Antoine. 3. Les faits et la critique historique ». Dans : Prost, Antoine. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Éditions du Seuil, collection Point histoire. 2010 (réédition).

<sup>5</sup> Lautier, Nicole. Allieu-Mary, Nicole. (2008). La didactique de l'histoire. Revue française de pédagogie, 162, janvier-mars.

qui ont été dégagés, il apparaît très clairement que la dimension scientifique et universitaire de l'histoire est absente. En effet, la place de l'enseignant dans le cours d'histoire est suffisamment importante pour que 81,7% des collégiens le définissent par la formule « écouter le professeur, raconter, décrire et expliquer »<sup>6</sup>. « Le travail sur document » apparaît en deuxième position du sondage, avec des effectifs tournant autour de 78,4%. Par extension, il est possible d'affirmer que le cours d'histoire se caractérise par une passivité chez les élèves, avec des documents qui sont là pour appuyer les propos de l'enseignant. On peut parler alors de « métier d'élève »<sup>7</sup>.

L'enseignant, ayant été formé à l'université, et étant sensible à la recherche en histoire, procède lors du cadre de son cours à une transposition didactique. Comme précédemment dit, elle dépend d'une demande de la société, à lier au « contrat professionnel de l'enseignant »<sup>8</sup>, selon Janine Rogalski, didacticienne des mathématiques. Il présente le savoir selon des conclusions des recherches, mais en fonction de ce que les programmes imposent. L'histoire scolaire est influencée par l'histoire universitaire, c'est pourquoi les deux cherchent à exposer la vérité du passé, selon Didier Cariou<sup>9</sup>. Cependant, la différence essentielle entre les deux est que l'histoire scolaire ne rend pas réellement compte des débats pouvant animer les recherches. Dans le cadre des études de documents, cela se traduit par une lecture unique des documents. Or la présentation d'une lecture unique de l'histoire pose le problème de l'influence portée par des enjeux politiques et/ou des enjeux sociétaux. C'est pourquoi, selon Sylvain Doussot<sup>10</sup>, il est nécessaire que les deux

---

<sup>6</sup> Selon une enquête de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) réalisée en 2005-2006, dont les résultats sont exploités dans : Lautier Nicole, Allieu-Mary Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars 2008.

<sup>7</sup> Lautier, Nicole. Allieu-Mary, Nicole. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars.

<sup>8</sup> Rogalski, Janine. (2003). Y-a-t-il un pilote dans la classe ? Apports des concepts et méthodes psychologiques ergonomiques pour l'analyse de l'activité de l'enseignant. *Recherches en didactiques des mathématiques*. 3.

<sup>9</sup> Cariou, Didier. (2012). *Écrire l'histoire scolaire : quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.

<sup>10</sup> Doussot, Sylvain. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*. 173.

histoires y échappent, puisqu'elles ont pour objectif d'appréhender la complexité de l'histoire, qui est par nature une science sociale, connaissant des renouvellements dans ses pratiques incessantes. Ainsi, on peut voir une rupture par rapport à la société et aux historiens du XIXe siècle qui pensaient l'histoire comme un champ d'études clos et fini.

### **1.1.2. Une définition de l'étude de documents en histoire scolaire**

Si l'intérêt d'un rapprochement entre les deux histoires paraît nécessaire pour que les deux échappent le plus possible à des enjeux sociétaux et à des enjeux politiques, c'est parce que les deux s'inscrivent dans des courants historiographiques. L'étude de documents peut être un outil pour les appréhender par les multiples possibilités de traitements historiques qu'elle peut permettre. Elle s'apparente à l'étude de cas, or la différence se fait sur l'échelle. Une étude de cas est une étude de documents qui ne cherche pas à comprendre tous les aspects d'un objet historique, elle se focalise sur une grande échelle, par rapport à l'espace, aux acteurs et à la temporalité. Le traitement d'une étude de cas a pour objectif de pouvoir généraliser à échelle plus petite. Il s'agit là d'une démarche qui est utilisée originellement en géographie. On y voit aussi une influence de la micro-histoire, par la méthode de construction d'une histoire par un ensemble d'études à grande échelle, qui permettent une reconstruction du passé sous l'angle d'individus dont le quotidien permet une contextualisation plus poussée et une reconstitution du passé plus fine. De fait, une étude de documents, qui n'agit pas comme une étude de cas, se base alors à une macro-échelle, avec donc des acteurs multiples, sur un espace géographique plus vaste et sur des temporalités longues. Dans les deux cas, elles doivent permettre aux élèves de « travailler de manière historique » selon Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary<sup>11</sup>. L'objectif n'est donc pas de poser une vérité scientifique qui se voudrait universelle, dans la mesure où c'est impossible en histoire, mais d'explorer les multiples pistes de réflexions possibles.

On retient aussi que d'un point de vue purement didactique, l'étude de documents permet plusieurs choses. Elle permet d'abord aux élèves de problématiser. Cette action est à lier à la problématisation, un processus par lequel

---

<sup>11</sup> Lautier, Nicole. Allieu-Mary, Nicole. (2008). La didactique de l'histoire. Revue française de pédagogie, 162, janvier-mars.

l'élève remet en question ses savoirs préexistants pour en reconstruire de nouveaux. Elle est notamment permise lorsqu'une étude de documents se présente sous la forme d'une tâche complexe, un travail dans lequel l'élève est amené à adopter une démarche historique au moyen de documents, et sous une perspective, une contextualisation qui a pu être effectuée par l'enseignant. La problématisation des savoirs peut être vue de manière analogique à la méthode historique selon Sylvain Doussot<sup>12</sup>. Il est donc intéressant pour le didacticien de s'interroger sur ce processus puisque les élèves mettent en perspective les documents, et sont constructeurs des savoirs. Dans le même temps, ils peuvent s'approprier la méthode de travail historique. Cependant, cette problématisation doit suivre les cadres fixés par les programmes. Ainsi, par le Bulletin Officiel, qui est prescriptif, et par le site internet Éduscol, des problématiques sont déjà construites. Ce qui a pour effet que le professeur impose la problématique du cours aux élèves, la transformant en « formule canonique »<sup>13</sup>. L'étude de documents ne permet alors qu'une confirmation de celle-ci. Ce qui est un élément de blocage de la problématisation des savoirs par les élèves.

### **1.1.3. Des savoirs nouveaux et des compétences développés par les élèves**

La recherche en histoire est basée sur l'empirisme. L'historien utilise ses observations et ses expériences pour comprendre ses sources, et donc le contexte, essentiel à la construction du savoir. La démarche empirique existe aussi dans l'histoire enseignée, notamment lorsqu'il s'agit pour les élèves de faire du prélèvement d'informations dans des documents. Et c'est parce que la méthode empirique est commune aux deux histoires que l'histoire scolaire peut prétendre à une forme de scientificité. Elle se fait alors par le processus de problématisation que j'ai précédemment défini. Selon Sylvain Doussot, elle permet à ce que les élèves puissent construire leurs savoirs, ce qui est une dimension scientifique, et en comprendre les enjeux et la portée, ce qui a à voir avec l'épistémologie<sup>14</sup>. Cette

---

<sup>12</sup> Doussot, Sylvain. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*. 173.

<sup>13</sup> Lautier, Nicole. Allieu-Mary, Nicole. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars.

<sup>14</sup> Doussot, Sylvain. *Ibid.*

démarche d'encouragement à la problématisation des savoirs se justifie par le fait que les élèves entrent dans une démarche de construction et d'interrogation des savoirs, ce qui est proche de la démarche scientifique des historiens, et aussi parce que la problématique retrouve son rôle de questionnement des savoirs, sortant du cadre d'une formule canonique imposée. L'étude de documents est un moment clé pour permettre la problématisation puisque les documents peuvent agir comme des sources qui seront à interroger, et dont les élèves pourront retenir des éléments. Pour le professeur, cela permet de développer chez les élèves un esprit historien, et dans le même temps, d'aborder des connaissances attendues par les programmes. On peut donc remplir un double objectif, celui d'un cours ayant des exigences scientifiques convenables, et d'accomplissement du « contrat professionnel »<sup>15</sup>.

La demande de réflexion historique de la part des élèves est un élément qui intègre progressivement les attentes de l'Éducation nationale, bien que cette dernière définisse toujours les savoirs à étudier. Cela peut se faire par le jeu des compétences, avec la mise en place d'un socle commun de compétences en cycle 2 (CP, CE1, CE2), en cycle 3 (CM1, CM2, sixième) et en cycle 4 (cinquième, quatrième, troisième)<sup>16</sup>. L'évaluation de compétences se fait donc essentiellement au collège, et concerne toutes les disciplines, avec des spécificités pour chacune d'entre-elles<sup>17</sup>. Les compétences comprennent les connaissances qui doivent être maîtrisées, et qui sont listées par le Bulletin Officiel et par le site internet Éduscol. De plus, elles comprennent aussi les aptitudes. Ces dernières comprennent les savoir-faire, à savoir les capacités à appliquer une méthode, une opération permettant de répondre à une consigne, et les savoir-être, qui se réfèrent aux capacités d'attitudes et de communications. Naturellement, puisque mon étude de cas a été réalisée auprès d'une classe de cinquième, on s'attachera aux

---

<sup>15</sup> Rogalski, Janine. (2003). Y-a-t-il un pilote dans la classe ? Apports des concepts et méthodes psychologiques ergonomiques pour l'analyse de l'activité de l'enseignant. *Recherches en didactiques des mathématiques*. 3.

<sup>16</sup> Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en fin de cycle 4, [en ligne](#).

<sup>17</sup> Les compétences du socle commun pour l'histoire-géographie en cycle 4 [sur le site internet Éduscol](#).

compétences du cycle 4, et plus spécifiquement à la compétence « Coopérer et mutualiser ». On reviendra sur ce choix d'évaluation et sur les enjeux qu'il pose lorsque je présenterai la construction de mon étude de documents.

## **1.2. Mise en place de l'étude de documents**

Comme je l'ai dit précédemment, c'est par l'empirisme que débute une démarche historique. Ainsi, l'expérience et le vécu sont des éléments qui peuvent expliquer la manière dont on interroge une source, en histoire universitaire, ou un document, en histoire scolaire. Cette interrogation est essentielle pour la reconstitution des sociétés du passé, et pour la construction des savoirs dans les deux histoires. Il convient donc de revenir sur cette méthodologie et de définir son caractère essentiel dans la mise en place de l'étude de documents.

### **1.2.1. Contextualiser pour problématiser**

Par l'empirisme, on produit d'abord du prélèvement d'informations d'une source ou d'un document, à savoir sa date, son auteur, sa nature, son ou ses contenu(s). Ces éléments sont à lier à un contexte, amené par des savoirs déjà existants. Le contexte correspond à la situation dans laquelle la production du document ou de la source s'est faite. Aussi, des sources peuvent aussi confirmer les mêmes données, et ainsi les instituer comme étant des savoirs. Ou encore, des sources peuvent se contredire, il convient alors pour l'historien de définir leur contenu pour ensuite tenter, par le jeu de la contextualisation, de les resituer dans un récit historique. Il doit le faire afin de poser les limites des documents, qui sont à prendre en compte dans le cadre d'une écriture de l'histoire. Il s'agit alors de définir quelles peuvent être les limites d'interrogation des sources.

Le fait de définir préalablement la date, l'auteur, la nature et le contenu d'une source, ou d'un document, permet de contextualiser, ce qui est indispensable à la compréhension, mais aussi pour le problématiser. Le contexte pose alors un problème, qui est aussi défini par l'angle d'étude choisi. Or le fait que ce soit le professeur qui l'ait constitué, suppose qu'il doit l'explicitier aux élèves. Ainsi pour ce qui est de l'étude de documents, l'enseignant apporte de manière introductive, ou par le jeu de boîtes à outils, ou encore par le biais de traces écrites (par exemple dans le cas de la classe inversée), des éléments qui permettent la construction d'un

contexte. On est donc dans le cadre d'un « problème posé »<sup>18</sup>, explicité par l'enseignant. Ce qui se démarque du « problème construit »<sup>19</sup> qui relève d'une construction des élèves. Anne Vézier a travaillé sur la construction de problématiques historiques par des élèves, à partir de l'exemple d'une séance portant sur une étude de documents ayant pour thématique la Traite négrière. Il s'agit là d'une question socialement vive puisque les enjeux de mémoires sont importants, et participe à une lecture de l'histoire sous l'angle de la morale. L'étude est composée de documents textuels ayant des auteurs et des points de vue différents, les élèves ont pour consigne de « raconter la capture, le trajet et le travail forcé d'un groupe d'esclaves ». Il s'agit d'un exercice de réécriture dans lequel les élèves prélèvent les éléments qui leur semblent pertinents. La problématisation passe ici par une « mise en tension » des sources, des documents, qui apportent des points de vue différents auxquels les élèves doivent tenir compte. Ce qui amène à une problématisation des savoirs qui se fait par cette tension des sources. Le rôle de l'enseignant est de recadrer les discours historique, et d'aider les élèves à se les approprier. On peut le rapprocher de la figure du tuteur développée par Jérôme Bruner<sup>20</sup> qui est présente pour soutenir les élèves dans des démarches dont ils n'ont pas encore acquis le savoir-faire dans le cadre d'une situation problème. Et de fait, en tant que figure tutélaire, l'enseignant est celui qui dispose du savoir-faire qu'il a à enseigner. De là, Jérôme Bruner, psychologue états-unien, a développé le concept d'étayage<sup>21</sup>, dans lequel il développe un processus de « soutien » dans l'apprentissage entre d'un côté un tuteur (ici ce sera l'enseignant), et d'un autre l'apprenant (donc pour cette étude, il s'agira des élèves). Ce processus est lui-même subdivisé en plusieurs niveaux, que j'expliquerai plus amplement dans mes analyses. Le premier niveau comprend l'« enrôlement » dans lequel l'enseignant amène l'intérêt du problème aux élèves. Ensuite, le deuxième est celui de la « réduction des degrés de liberté », lorsque l'enseignant réduit volontairement ses

---

<sup>18</sup> Vézier, Anne. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ?. *Recherches en didactiques*, 16, p.11-28.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> (2011). 10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans : Jérôme, Bruner. Michel, Deleau. Jean, Michel. *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (pp. 261-280). Paris : Presses Universitaires de France.

<sup>21</sup> *Ibid.*

exigences de la tâche pour que les élèves s'y retrouvent plus facilement. Le troisième niveau correspond au « maintien de l'orientation », le fait que l'enseignant valide ou non le travail jusque-là effectué. Le quatrième se caractérise par une « signalisation des caractéristiques déterminantes » durant laquelle l'enseignant soulève aux élèves les moyens utiles à la réalisation de la tâche. Il y a aussi un cinquième niveau qualifié « contrôle de la frustration », dans laquelle le professeur fait en sorte que les élèves puissent surpasser leur erreur. Enfin un dernier niveau étant celui de la « démonstration » dans laquelle l'enseignant présente des modèles de solutions aux élèves.

### **1.2.2. Partir d'un cas précis vers un fait plus général**

En France, depuis la progressive institution de l'histoire comme science sociale, les études se sont portées à petite échelle. Dans le cadre des Écoles des Annales, les historiens se sont attachés à étudier l'histoire au travail des dynamiques de différentes natures, qu'elles soient sociales, politiques, économiques et culturelles. Les dynamiques englobent l'ensemble de la société, et agissent comme un concept dont il peut y avoir des enjeux de définition et de contournement. Cependant, l'étude par les dynamiques repose sur une échelle petite, parce qu'on conçoit l'étude des sources de manière quantitative. Ce n'est qu'avec la micro-histoire qu'une étude qualitative des sources peut être proposée. Ce courant historiographique est d'origine italienne, et une des principales figures est Carlo Ginzburg, par son ouvrage, *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier frioulan du XVIe siècle*, dans lequel il raconte la vie d'un meunier, Domenico Scandella, poursuivi par des inquisiteurs à cause de positions religieuses qu'il a pu défendre et diffuser. Cette approche originale se base sur une quantité de sources plus moindre, mais étudiées plus en approfondissement. Elle peut ensuite être resituée à une échelle plus petite, et illustre l'origine de causes. Là où l'étude à grande échelle s'intéresse plutôt aux conséquences.

L'étude de documents, par sa constitution en étude de cas, peut permettre une réflexion sur les causes. Elle permet une démarche inductive avec les élèves, qui peuvent s'attacher à un exemple solidement identifié pour comprendre les dynamiques à plus petite échelle. Cette démarche a aussi l'intérêt d'éviter une lecture de l'histoire programmée par des conséquences inévitables, liées à des causes dont les évolutions sont connues. Ainsi, une démarche téléologique de

l'histoire peut être évitée. Sylvain Doussot a analysé une manière d'étudier la Révolution française en classe de CM2 en s'attachant aux causes<sup>22</sup>. La séance est basée sur le film *1788*, qui se déroule dans un village de Touraine entre le début de l'été 1788 jusqu'à l'été 1789. Le film est donc un support d'étude à grande échelle, il s'agit donc d'une étude de cas. Dans un premier temps, les élèves ont visionné intégralement le film, puis par écrit, ont décrit et expliqué les situations et les actions des personnages. Les élèves ont ressorti les difficultés rencontrées par les paysans. Dans un second temps, par plusieurs extraits du film, les élèves constatent que ces difficultés sont constantes, et n'ont pas seulement lieu qu'en 1789 pour expliquer la Révolution. Ce qui a poussé à reconstruire les savoirs qu'ils avaient développés dans le premier temps. La problématisation s'est révélée plus ou moins facile en fonction des groupes mais il est ressorti une autre manière de concevoir le comportement des paysans, qui sont d'abord divisés, puis après s'unissent dans des logiques sociales identifiées, et par les rapports qu'ils entretiennent avec la noblesse locale qui évoluent. Ainsi il ressort que l'étude d'un cas permet une problématisation des causes, et de leurs évolutions vers des conséquences, qui ne sauraient être déterminées de manière téléologique.

### **1.2.3. Autres problématiques liées à la mise en place de l'étude de documents**

L'étude de documents est récurrente dans les cours d'histoire. Dans la mesure où elle est imposée par les programmes parce qu'elle permet une concrétisation par l'exemple d'une thématique à aborder. Tandis que les didacticiens recommandent son usage plutôt par sa capacité à permettre le développement d'une réflexion historique chez les élèves au moyen de la problématisation. Dans les deux opinions, il revient l'idée que l'étude de documents, sous la forme d'une étude de cas, a pertinence à s'inscrire dans une démarche inductive. C'est-à-dire qu'elle s'effectue au début de la séquence ou du chapitre. Ainsi la problématisation, qui remet en question les savoirs initiaux des élèves, remet alors en question les représentations que peuvent avoir les élèves,

---

<sup>22</sup> Doussot, Sylvain. (2015). Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°55.

notamment sur des objets d'étude qui n'auraient pas été abordés précédemment dans le cursus scolaire.

Cependant, comme on l'a vu, le processus de problématisation suppose qu'il y ait contextualisation. Or on ne peut l'effectuer qu'à partir de connaissances du contexte. C'est pourquoi, lorsque l'enseignant présente ses consignes, il doit aussi donner des éléments de contexte. Dans le même temps, il peut aussi envisager d'imposer une problématique pour l'étude de documents. Dans ce cas, il convient que la question posée soit suffisamment large et ouverte pour qu'il y ait débat chez les élèves. En effet, un questionnement trop restreint ne pose pas de problème puisque la réponse peut être sous-entendue dans la problématique posée. C'est ce que j'ai ressorti de l'étude de cas que j'avais étudiée en première année lors d'une période de stage au collège Jean Zay de Montreuil-Juigné. Il s'agissait d'une tâche complexe effectuée auprès d'une classe de troisième, portant sur le nazisme. Les élèves ont été divisés en plusieurs groupes, et avaient tous à leur disposition un même dossier documentaire, composé de témoignages des camps de concentrations, d'extraits de lois nazies (lois de Nuremberg), et d'affiches de propagandes. Le corpus comprend une boîte à outils concernant le lexique et identifiant les principaux dirigeants nazis (Hitler, Himmler, Göring et Röhm). En plus d'avoir le même corpus documentaire, les consignes étaient les mêmes. Sur support et sous une forme libre, ils devaient répondre à la question suivante : « En quoi le nazisme est-il un régime totalitaire ? ». La question agit comme une problématique posée, or elle ne pose pas véritablement de problème sur la nature du nazisme, puisqu'un sous-entendu affirme qu'il s'agit bien d'une théorie totalitaire appliquée par le régime politique d'Hitler en Allemagne. Par ailleurs, le concept de totalitarisme n'est pas étranger aux élèves qui l'avaient déjà rencontré lors d'un chapitre sur le communisme stalinien en URSS. Les élèves ont ainsi procédé à une réflexion comparative entre les deux régimes politiques, en cherchant des points communs et des différences. C'est par là qu'une forme de problématisation a pu déboucher, c'est-à-dire sur la définition même du totalitarisme. Cette question est encore d'actualité dans l'historiographie actuelle, dans la mesure où les historiens peuvent interroger les limites qui peuvent exister entre les régimes politiques dits autoritaires, et ceux clairement identifiés comme étant totalitaires. L'Espagne franquiste est un exemple récurrent de ces discussions et débats, puisque la

définition du régime comme totalitariste n'est pas aisée. Ainsi, la problématisation peut se faire à partir de la définition de notions ou de concepts. Il est alors nécessaire que l'enseignant apporte une définition, une explication par rapport à une notion ou à un concept. On peut aussi envisager que les élèves cherchent eux-mêmes une définition, à partir de dictionnaires, ou encore par l'outil informatique.

### **1.3. Méthodologie de mon processus de recherche**

Après avoir présenté ce qu'était l'étude de documents et les multiples enjeux la concernant, il convient de présenter la manière dont j'ai construit ma séance dans le cadre d'une finalité en recherche.

#### **1.3.1. Constitution des groupes d'élèves : la prise en compte de profils multiples**

La composition des groupes a été faite selon mon appréciation, et aussi, et surtout, à celle de mon tuteur. Elle est aussi à lier au contexte de l'établissement. En effet, le collège se situe en espace rural, et a une aire de distribution qui est très vaste. Ainsi, il n'est pas étonnant que le public scolaire comprenne des profils socio-économiques, culturels, et ethniques différents, avec donc des attentes de l'école qui sont différentes. Ce qui fait que la classe de cinquième avec laquelle mon activité a été menée, est très hétérogène, dans les points précédemment cités, mais aussi en termes de capacités purement scolaires. La classe comprend des élèves avec des notes élevées, avec des capacités de compréhension, de mémorisation, et d'analyse grandes. Mais à l'inverse, la classe connaît aussi des élèves en difficultés, aussi bien sur le plan personnel que sur le plan scolaire, ayant des difficultés à comprendre et à apprendre, et dont le travail personnel à la maison est trop faible. Selon moi, il était nécessaire de tenir compte de ce vaste continuum de niveaux au sein des groupes. C'est donc par mon appréciation et par celle de mon tuteur qu'on les a composés de la manière suivante. Premièrement, tous les groupes sont composés de quatre élèves. Secondement, ils comprennent au moins un élève dont le niveau est qualifié de bon, voire de très bon en histoire, et d'un ou de deux élèves dont le niveau est dans la moyenne des attentes en classe de cinquième, et enfin un ou deux élèves connaissant des difficultés. De base, le placement des élèves, décidé par mon tuteur, répond déjà à cette logique de mélange de niveaux. Ainsi

les groupes peuvent simplement se constituer à partir de la disposition de la classe, ce dont les élèves en ont l'habitude. Il ne s'agit donc pas de groupe de niveaux.

La constitution de ces groupes a été nécessaire pour une séance sur une étude de cas. Elle se présente sous la forme d'une tâche complexe, c'est-à-dire que la consigne donnée par l'enseignant doit pousser les élèves à construire leur propre raisonnement. Dans cette logique, et afin qu'un maximum d'élève puisse répondre aux attentes de l'enseignant, l'hétérogénéité des groupes se retrouve justifiée.

### **1.3.2. Quoi enregistrer ?**

La séance ayant une finalité de recherche, il était nécessaire qu'on puisse en avoir des extraits sur lesquels s'appuyer, une fois transcrits. Ces enregistrements sont exclusivement de nature audio, et non vidéo. Ce qui a l'avantage de rendre la préparation aux enregistrements plus flexible et beaucoup plus simple. Elle ne demande pas non plus un matériel spécifique, puisque deux simples téléphones avec une application dictaphone suffisent, la qualité étant convenable, bien qu'il puisse y avoir des moments difficilement compréhensibles. J'ai donc procédé à deux enregistrements différents, durant toute la séance qui s'est déroulée sur deux heures de cours qui ne sont pas continues.

Premièrement, il s'agit d'un enregistrement me concernant comme enseignant qui introduit la séance aux élèves. Il s'agit d'une longue présentation dans laquelle seul le professeur parle et explique le contexte, les attendus de la consigne, en termes d'enjeux didactiques –à savoir la réponse à la problématique- et en termes de forme –à savoir que chaque élève a dans son groupe un rôle spécifique qu'il s'attribue-, et l'évaluation. Il m'a semblé pertinent de m'enregistrer dans la mesure où c'est de ce qui a été dit à cet instant qui permettra l'accroche des élèves à la tâche complexe. La pertinence de cet enregistrement s'est retrouvée renforcée lorsque ma problématique de recherche a évolué jusqu'à celle que je développe actuellement. En effet, c'est à partir de ce que dit le professeur qu'il est possible de comprendre les enjeux de la séance, et d'étudier comme la transposition didactique a été effectuée.

Secondement, un enregistrement d'un groupe d'élèves peut être pertinent pour comprendre comme la transposition didactique a été reçue par eux. On retient

l'enregistrement d'un seul groupe, qui commence une fois que le professeur a donné les consignes et jusqu'à la fin du cours. Ce qui signifie que les élèves concernés n'ont pas été enregistré sur l'intégralité de la séance. Ce choix peut se justifier dans la mesure où quand le professeur parle, il le fait de manière magistrale, et rend les discussions difficiles au sein des groupes, ou non-pertinentes dans le cadre d'un objectif de recherche. Enregistrer seulement les moments de la séances où les élèves sont en activités est plus pertinent pour rendre compte des discussions qu'ils peuvent avoir concernant les savoirs, la compréhension des documents, sur la forme du rendu final qui doit être choisie, sur ce qu'a pu dire l'enseignant en début de séance, et aussi au cours de celle-ci lorsque moi, ma collègue et mon tuteur se déplacent de groupes en groupes. Il s'agira aussi de rendre compte des comportements de chaque membres, c'est-à-dire de la part de travail qu'ils fournissent, du remplissage de leurs rôles qu'ils se sont attribués (sur lesquels on reviendra par la suite).

### **1.3.3. Une méthodologie voulue par rapport à un cadre théorique défini**

La constitution des groupes et de l'enregistrement de l'un d'entre eux, en plus des consignes du professeur en début de séance fait partie d'une méthodologie définie sur la base d'un cadre théorique défini permettant un processus de recherche.

Le fait d'avoir constitué des groupes dont les niveaux sont mixtes avait pour première finalité de permettre des éléments d'appuis pour un tout autre questionnement de recherche, à la base. En effet puisque ma problématique initiale concernait le lien entre l'étude de documents en tâche complexe et la différenciation. C'est-à-dire comment ce type d'activité peut permettre aux élèves d'atteindre un même objectif, en tenant compte des niveaux différents, par leur coopération. Il s'agissait donc d'une différenciation entre élèves, qui peut paraître plus passive pour le professeur puisqu'il n'y joue pas un rôle direct, bien qu'il ait une influence. Cependant, le fait que ma question de recherche ait évolué en grande partie, par les enregistrements que j'ai effectués, prouve que ma méthodologie peut être abordée sous d'autres angles. Ainsi elle est valable pour mon actuelle problématique de recherche, en rappelant qu'elle concerne le rôle et l'implication

que peut jouer le professeur sur l'appropriation d'un travail d'étude de documents par les élèves.

La mixité des groupes peut se justifier dans l'optique de ce nouveau questionnement de recherche. En effet puisqu'il s'agit de comprendre comment les élèves s'approprient les consignes du professeur, et ses conseils au cours de la séance. En fonction des niveaux, cela ne se fera pas de la même manière. C'est d'autant plus intéressant que le groupe enregistré est sans doute un des plus hétérogènes. Il se compose d'un élève dyslexique connaissant des difficultés scolaires, qui a nécessairement besoin du dialogue avec ses camarades pour s'approprier non-seulement les consignes, comme déjà dit, mais aussi le contenu du corpus documentaire écrit. Le groupe comprend aussi un élève en difficulté, d'un élève dans la moyenne, et enfin d'une élève dont on estime qu'elle a un très bon niveau en histoire. Par les compréhensions différentes, et inégales, les élèves sont amenés à expliquer et à justifier aux autres. Ce qui renforce la pertinence de l'enregistrement pour ce questionnement de recherche puisque la transposition didactique du professeur, et son corpus documentaire constituant son étude de documents, seront interrogés.

## **2. La construction d'une étude de documents par l'enseignant**

### **2.1. Les objectifs didactiques de mon étude de documents**

Lors de la construction de l'étude de documents, il m'a fallu définir quels sont mes objectifs didactiques, à savoir quels sont les objectifs de savoirs. Ces derniers doivent répondre à une double demande. Premièrement, il s'agit de répondre aux exigences des programmes. Secondement, il s'agit aussi de permettre le développement de savoirs permettant d'appréhender la période étudiée.

#### **2.1.1. Enjeux de l'enseignement concernant le Moyen Âge**

Traditionnellement, on découpe l'Histoire en plusieurs périodes. Si en histoire universitaire, ce découpage relève plus de la convention, puisque les sociétés ont évolué sur le temps beaucoup plus long qu'une simple année, dans l'imaginaire collectif, il amène à des représentations différentes. Ainsi le Moyen Âge est une période obscure par excellence, on parle même de *Dark Ages* dans le monde anglo-saxon. Les sociétés de cette période se distingueraient par leur ignorance et leur décadence. Ce qui fait qu'en fonction des États, on peut faire débiter le Moyen Âge à différents moments. En France, on retient la date de 476, chute du dernier empereur romain d'Occident, qui marque la fin de la civilisation romaine, bien que cela soit beaucoup plus compliqué que cela. Là où en Espagne, on retient la date de 711, date du début de l'invasion arabo-berbéro-musulmane venue d'Afrique du Nord qui met fin au royaume wisigothique, lié à la richesse et au prestige d'un héritage romain, et du christianisme. Quant à la fin de la période, la Renaissance se veut comme étant une rupture, cherchant un retour à l'Antiquité. Cette idée est due au fait que les courants humanistes rejettent cette période qui leur est antérieure parce qu'elle est accusée de s'être éloignée des savoirs antiques, ce qui est faux. Une autre justification se distingue aussi parce que ces mêmes hommes de la Renaissance s'opposent parfois aux règles de l'Église, associée à la religion chrétienne, qui contrôlerait la société médiévale de sorte à ce que cette dernière reste dans l'ignorance des savoirs, qui proviennent souvent d'hommes païens n'ayant pas connu le christianisme. Cette idée d'un Moyen Âge ignorant, parce que l'Église domine la société est une des principales idées préconçues contemporaines sur cette période. On la retrouve dans des expressions telles que « On n'est plus

au Moyen Âge », lorsqu'il s'agit de s'étonner de quelque chose jugé comme étant rétrograde. Une autre idée reçue est liée à des figures qui se veulent archétypales. On peut penser aux rois, aux chevaliers, ou autres figures rattachées à la féodalité, et à des créatures liées à de nombreuses légendes. Enfin, la troisième idée reçue est liée aux vestiges. Ainsi, il est courant d'associer au Moyen Âge les châteaux forts, les murailles, les ruelles étroites et pavées, les cathédrales, les abbayes et autres monastères. Ces trois idées sont entretenues par un imaginaire collectif tenace, via de nombreuses séries de fictions, à l'image de *Game of Thrones*, ou encore par des parcs à thème qui ne proposent pas une vision historique sur cette période, à l'image du Puy-du-Fou.

Il est nécessaire pour l'enseignant, de partir du principe que les élèves baignent dans cet imaginaire collectif. Par ailleurs, sa formation universitaire fait qu'il a conscience que le Moyen Âge, par sa temporalité longue puisqu'il s'agit d'une période d'un peu plus de mille ans, ne peut pas se concevoir comme une période obscure qui fait la transition entre l'Antiquité et la Renaissance, et dans laquelle il ne se passerait rien. L'enseignant a aussi conscience des nombreuses évolutions politiques, sociétales et religieuses qui ont rythmé la période. Ce qui fait qu'on peut ressortir de vastes dynamiques à l'échelle d'une macro-histoire. Il doit aussi tenir compte de la plus grande échelle, puisque les particularismes sont très forts, que ce soit en termes judiciaires avec les multiples coutumes, en terme linguistique avec les langues et parlés régionaux, en termes économiques et financiers par la multiplicité des statuts par rapports aux impositions, liée à des situations économique prises à grande échelle. Ainsi l'enseignant a conscience des fortes complexités qui caractérisent la période médiévale, et dont il cherchera à rendre compte aux élèves dans l'objectif de la construction de savoirs les plus scientifiés possibles.

### **2.1.2. Problématiser la place de l'Église dans la société à partir de sources**

En plus de ces enjeux de savoirs précédemment définis, l'enseignant doit tenir compte des programmes, de par leur nature prescriptive. Ainsi l'étude de l'Église au Moyen Âge s'inscrit dans le thème 2 d'histoire de l'année de cinquième, intitulé « Société, Église et pouvoirs politiques dans l'occident féodal (XIe-XVe) ».

Ce dernier est lui-même divisé en trois sous-thèmes différents. Le premier étant « l'ordre seigneurial : la formation et la domination des campagnes », le deuxième est nommé « l'émergence d'une nouvelle société urbaine », et enfin le dernier porte sur « l'affirmation de l'État monarchique dans le Royaume des Capétiens et des Valois ». Par les intitulés et par les bornes chronologiques données, on comprend que le thème porte sur le temps long. L'Église peut être abordée dans les trois sous-thèmes, même si elle n'en fait pas l'objet à part entière. Ce qui est étonnant puisque les sociétés médiévales sont profondément croyantes, qu'elles se dédient au salut, et aussi parce que cette institutions est à l'origine de la large majorité des écrits et donc de sources dont l'historien dispose. Aussi étudier l'Église au Moyen Âge, c'est tenir compte de multiples dynamiques et événements qui font que rien n'est uniforme, ni dans le temps (Grand schisme, réformes grégoriennes, interprétations de la grande peste, etc.), ni dans l'espace (poids du bas-clergé auprès des fidèles à grande échelle, et du haut-clergé auprès des pouvoirs politiques à petite échelle, mouvements hérétiques, applications inégale des réformes selon les territoires, etc.). C'est pourquoi, mon étude de documents s'attachera à l'Église aux XIe, XIIe et XIIIe siècles, sur la période du Moyen Âge central durant laquelle elle se renforce par l'application des réformes grégoriennes qui cherchent à centraliser les pratiques religieuses, et par la réponse aux hérésies. Ce renforcement se justifie par deux principaux points, premièrement il s'agit de renforcer le pouvoir du pape et plus généralement du clergé sur celui des institutions laïques. Ce qui est lié au second point où il s'agit de permettre à tous d'avoir accès au salut, de pouvoir aller au Paradis et d'éviter l'Enfer, le salut étant l'alpha et l'oméga de la vie sur Terre pour les chrétiens.

Il s'agit alors pour les élèves de rendre compte au maximum de ces complexités par un travail problématisant, c'est-à-dire amenant au processus de problématisation. L'objectif est que les élèves puissent remettre en question leurs savoirs antérieurs sur l'Église durant la période médiévale, sans doute en grande partie issue de l'imaginaire collectif précédemment détaillé. Cet objectif serait en plus grande partie atteint dans une démarche inductive, c'est-à-dire au début du chapitre, pour être certains que les élèves se basent sur cet imaginaire collectif. Pour que ce travail de problématisation puisse se faire, il faut d'abord qu'il y ait confrontation des savoirs, entre les élèves et les sources, sous forme de

documents, et entre les élèves eux-mêmes. Ainsi j'ai trouvé pertinent que cette étude de documents s'effectue sous la forme d'une tâche complexe, c'est-à-dire dans laquelle les élèves, en groupe, sont amenés à problématiser.

### **2.1.3. Développer la compétence de coopération et de mutualisation**

Dans le même temps, la problématisation permet de sortir de ce que Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier qualifient de « boucle didactique »<sup>23</sup>. Elle se caractérise par cinq temps successifs, à savoir « question », « réponse », « évaluation », « formalisation » et « compléments »<sup>24</sup>. L'enseignant en est le principal acteur, en plus d'en être le moteur. Cette boucle est courante en cours d'histoire, en plus d'en donner un rythme dans lequel les élèves se sont habitués. Elle permet à l'enseignant d'aller vite et de pouvoir effectuer l'intégralité du programme, tel que cela est exigé par l'Éducation nationale. Mais la « boucle didactique » a pour principal défaut de ne pas amener les élèves à des questionnements intellectuels. Une des principales conséquences est la présentation de savoirs historiques paraît alors comme clos, les élèves ne perçoivent donc pas la réalité scientifique de la discipline. Or cela peut être évité par l'étude de documents en tâche complexe. En effet, pousser les élèves à un travail de problématisation les pousse à un travail de recherche. Ce qu'énonce la consigne leur ayant été donnée<sup>25</sup>, à savoir « En tant qu'apprentis-historiens, vous coopérerez en groupe pour répondre à la question suivante : ... ». Ainsi les élèves sont directement placés comme étant des acteurs, bien qu'au-delà de la consigne – sur laquelle on reviendra par la suite lors de l'analyse –, ce soit la nature de l'exercice qui pousse à cela. En effet, le fait de les placer en groupe a pour objectif la coopération pour répondre à une problématique posée. Cette coopération passe par des discussions sur le contenu des documents, sur ce qu'il est possible d'en extraire. Elle repose aussi sur une mutualisation, c'est-à-dire la capacité des élèves à produire un travail en commun, à partir de communications et de coopérations efficaces au sein du groupe. Pour conforter cela, j'ai repris un système connu de

---

<sup>23</sup> Le Marec, Yannick. Doussot, Sylvain. Vézier, Anne. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Education et didactique*.

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> [Cf. annexes pour le sujet de l'étude de documents.](#)

mon tuteur, et inspiré de pratiques didactiques du premier degré, qui consiste à la distribution de différents rôles par les élèves dans chaque groupe. On distingue quatre rôles, un pour chaque élève dans chaque groupes, à savoir premièrement, le maître du temps pour la gestion du temps, deuxièmement, le secrétaire pour le brouillon et la mise ne forme écrite finale, troisièmement, le gestionnaire de la parole pour que chacun puisse parler et permettre le recentrage du dialogue, et enfin quatrièmement, le rapporteur qui exposera la réponse du groupe à l'oral, devant toute la classe. Ainsi l'enseignant est mis en retrait, pour autant il joue un rôle de tutorat<sup>26</sup>, dans la mesure où il accompagne les élèves dans la construction de leurs réponses à la problématique.

Le principal objectif d'une coopération des élèves s'inscrit dans le cadre d'une évaluation formative que j'ai décidé de mettre en place. Elle se base donc sur la compétence « Coopérer et mutualiser ». Celle-ci est divisée en plusieurs sous-compétences, à savoir « Organiser son travail dans le cadre d'un groupe », « Adapter son rythme de travail à celui du groupe », « Discuter, confronter ses arguments pour défendre ses choix » et « Négocier une solution commune ». L'évaluation reprend l'échelle utilisée par le logiciel Pronote qui distingue quatre niveaux différents de maîtrise. Le premier niveau est celui d'une maîtrise insuffisante de la sous-compétence, le second correspond à une maîtrise à confirmer, le troisième délivre une maîtrise confirmée, et le quatrième comprend une maîtrise complète, voire supérieure aux exigences. Ce système de niveaux est aussi repris par l'auto-évaluation des élèves, qui se base sur les rôles qu'ils se sont attribués. De fait il y a donc une double évaluation, une constituée par l'enseignant, et une autre par l'élève.

## ***2.2. Une étude de documents construite par rapport à une finalité de recherche***

Comprendre l'Église à travers ses dynamiques et sa portée au Moyen Âge est un enjeu didactique permettant une construction de savoirs historiques. Pour

---

<sup>26</sup> Pour reprendre la terminologie employée par Jérôme Bruner dans : (2011). 10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans : Jérôme, Bruner. Michel, Deleau. Jean, Michel. *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (pp. 261-280). Paris : Presses Universitaires de France.

autant, il convient de s'intéresser à la démarche, à la manière dont moi, en tant que jeune enseignant, ai déroulé l'étude de documents en classe, dans une démarche aussi portée sur la recherche en didactique de l'histoire.

### **2.2.1. Comprendre le rôle du professeur dans l'introduction d'une étude de cas, et de la contextualisation**

Comme je l'ai déjà affirmé précédemment, l'étude de documents a lieu de manière inductive. Pour être plus précis, sur deux semaines, une heure y était consacrée, tandis que deux étaient réservées au cours de mon tuteur. On reviendra sur cette organisation par la suite. Par cette organisation, on s'assure que les élèves ont donc très peu de connaissances sur l'objet de l'étude. Or, une problématisation des savoirs ne peut pas s'effectuer si les élèves n'ont pas accès à des éléments contextuels qui peuvent remettre en question leurs savoirs initiaux. L'analogie peut être faite avec le travail de l'historien qui peut s'appuyer sur ces connaissances scientifiques, sur l'apport à la recherche de collègues, ou sur un autre travail de recherche préalable pour pouvoir entamer une écriture du passé selon un angle de lecture des sources qu'il a choisi. Dans le cadre scolaire, dans lequel il faut tenir compte du temps et du respect des programmes, c'est très souvent l'enseignant qui procède à la construction du contexte, apportant de fait, son point de vue en tant qu'historien à ses élèves. Ainsi puisque la didactique de l'histoire doit tenir compte de l'épistémologie et de l'historiographie de l'histoire universitaire, il paraît alors pertinent de tenir compte des explications du professeur pour comprendre de quelles manières les élèves se les approprient, et aussi de comprendre la transposition didactique d'une méthodologie de travail universitaire, de manière plus générale. Ce qui explique l'intérêt que j'ai eu à enregistrer mon introduction de séance de mon étude de documents.

Il y a donc deux enjeux par rapport aux élèves. On peut considérer le premier, le principal et le plus important, comme étant celui de la compréhension d'une méthodologie de travail se rapprochant de celle de l'histoire universitaire. C'est par cette dernière que se déroule le second point, à savoir la construction de nouveaux savoirs par les élèves. Le processus de problématisation est au cœur de ces deux enjeux. Et dans la mesure où la didactique de l'histoire cherche à faire appréhender la complexité historique à des élèves, en s'intéressant à tous les éléments qui

peuvent rentrer en jeu, il me paraît alors pertinent de s'intéresser au travail d'introduction du professeur pour une étude de cas. Il s'agit alors de comprendre la manière dont l'introduction a été effectuée (transposition didactique), de comprendre les enjeux définis, de comprendre les attendus du professeur par rapport aux élèves, et aussi au cours de l'exercice, de comprendre l'intervention du professeur dans les différents groupes pour débloquent une situation difficilement surmontable pour les élèves. Ainsi l'introduction pose un cadre d'étude (introduction et documents sélectionnés dans le corpus), qui se meut tout au long de l'exercice, déjà par les élèves eux-mêmes, et aussi par le professeur qui appliquera d'autres modèles explicatifs au cours de la séance. Le cadre d'étude, par sa constitution lors de l'introduction, et par ses mouvances au cours de l'exercice, s'inscrit pleinement dans la complexité d'enjeux méthodologiques et d'enjeux de savoirs. Ce qui fait qu'il intervient comme un objet d'étude intéressant pour la recherche en didactique de l'histoire.

### **2.2.2. L'enregistrement d'un groupe d'élèves**

Puisque dans le cadre d'un travail de recherche en didactique de l'histoire, je m'intéresse à la pose du cadre d'étude du professeur en début de séance, à sa transposition didactique, et aux mouvances qu'il produit au cours de la séance, il paraît pertinent d'enregistrer un groupe d'élèves. Cela permet d'élargir le champ de données pour cet objet de recherche. Ce choix est d'autant plus justifié dans la mesure où il s'agit de comprendre comment la transposition didactique s'effectue, par rapport à la mise en place d'une méthodologie d'étude, se rapprochant de celle des historiens, et de la construction de nouveaux savoirs qui en découlent, issus de choix à relier aux complexités dues au fait que l'histoire est une science sociale. Cependant, il faut avoir conscience que l'intérêt des élèves pour la discipline historique, et leurs capacités entrent en jeu.

C'est pourquoi, je rappelle que le groupe d'élèves enregistré, comme tous les autres, est hétérogène par rapport aux niveaux. Dans celui-ci, un élève connaît de très grandes difficultés en partie liées à une dyslexie, un autre connaît aussi de grandes difficultés, un troisième est dans la moyenne de la classe, tandis qu'une quatrième élève dispose d'un niveau tout à fait satisfaisant. L'hétérogénéité du groupe est très forte, et peut paraître caricatural parce qu'il s'agit du groupe dont elle est la plus extrême. Cependant l'intérêt est aussi de comprendre l'appropriation

de l'introduction du professeur et des documents, plus généralement du cadre d'étude, par chaque élève. Aussi selon l'appréciation qu'ils ont de la discipline historique, l'apport individuel dans le travail de groupe sera différent. De fait, la prise en compte des niveaux des élèves est essentielle pour le professeur. Elle apparaît alors comme formative, surtout pour un jeune enseignant comme moi, puisqu'elle permet de connaître réellement les capacités des élèves, et ainsi de mieux concevoir ses objectifs de savoirs, et de réfléchir à d'autres possibilités de transpositions didactiques. Il faut donc tenir compte de ces facteurs dans le cadre d'une approche de recherche en didactique de l'histoire qui se veut qualitative. Volontairement, je mets l'argument quantitatif de côté dans la mesure où ma problématique de recherche porte sur l'appropriation de la part des élèves d'apports émanant du professeur, qui ne peuvent être que variables en fonction des élèves, des professeurs et des thématiques abordées. Or n'ayant enregistré qu'un groupe, qu'une seule introduction d'étude de documents, sur qu'une seule thématique, l'approche quantitative n'a donc pas de sens. Par ailleurs, une approche qualitative permet de prendre en compte un contexte de classe, pas uniquement liés à la didactique, mais dont l'importance dans le travail de coopération entre les élèves n'est pas à négliger. Dans le cadre de mon étude de documents, je fais référence à une mésentente entre les élèves qui a posé problème lors de la première séance et qui s'est donc ressentie lors de l'enregistrement. Naturellement, je reviendrai plus en détail sur cet aspect par la suite.

### **2.2.3. Ramassage des brouillons et des rendus finaux**

Si l'enregistrement d'un groupe d'élève permet de réfléchir à la manière dont la problématisation s'est effectuée, avoir accès aux brouillons et aux rendus finaux en donne des résultats. Ces derniers ont été sélectionnés par les élèves selon ce qui leur paraissaient pertinents. Chaque groupe a produit un brouillon à la fin de la première heure, et à proposer un rendu final à la fin de la seconde. La forme de ces écrits a été laissée à leur appréciation, et n'a donc pas été imposée par l'enseignant. Je n'ai pas estimé nécessaire de le faire dans la mesure où il s'agit d'une évaluation formative dans laquelle il s'agit avant tout de permettre aux élèves de produire une réflexion historique. Par rapport à mon objectif de recherche, le fait de ne pas avoir imposé de forme permet une plus grande liberté de production pour les élèves, et ainsi de pouvoir avoir plusieurs interprétations différentes des apports en termes de

savoirs et en termes de méthodologie historiennes provenant de l'enseignant. Aussi pour que la forme du brouillon, puis du rendu final, amène au moins possible à des discussions parasites (qui sont plus plausibles par la liberté de la forme), le rôle du secrétaire dans chaque groupe est essentiel. Il doit transmettre à l'écrit les conclusions des discussions. Ce que les élèves retiennent en termes de savoirs, et qu'ils ont compris des documents par rapport à la question.

C'est pourquoi ramasser les brouillons à la fin de la première heure, et les rendus finaux à la fin de la seconde heure, permet à l'enseignant de prendre connaissance des conclusions de ces discussions. Ainsi, il peut, en quelque sorte, évaluer les informations et le raisonnement du groupe, en adéquation avec des attentes et des objectifs didactiques précédemment définis. J'ai donc effectué un travail de validations, ou au contraire d'invalidations de ces différents rendus, premièrement par rapport à l'explication fournie, liée logiquement à des savoirs construits, secondement. Il s'agissait aussi de compléter les éléments que j'ai jugés comme étant pertinents, en posant des questions de compléments afin de pousser les élèves à aller plus loin dans leur réflexion. Cela avait aussi pour objectif qu'ils se relancent beaucoup plus rapidement lors de la seconde séance. Concernant les rendus finaux, il s'agissait de proposer des pistes de réflexion qui permettent d'aller plus loin. À échelle du groupe classe, ramasser les brouillons et les rendus finaux permet de comprendre des limites que chaque groupe a pu connaître. Cela m'a permis d'analyser le raisonnement des élèves et ce qui en est ressorti, et de pouvoir proposer des boîtes à outils pour permettre de pallier aux difficultés. Enfin, le fait d'avoir ramasser les rendus finaux a permis la constitution d'une synthèse très complète permettant de répondre à la question, sous forme d'un schéma heuristique, la forme majoritairement choisie par les groupes (quatre groupes sur six).

### ***2.3. Les limites de cette tâche complexe pour ce travail de recherche***

Ayant présenté mes objectifs en termes de construction de savoir, et en termes de recherches, il convient de préciser les points qui ont posé problèmes. En effet, par un effet de contextualisation de ces objectifs dans le déroulement de la

séance, il en ressort plusieurs limites vis-à-vis des données que j'ai pu recueillir, qui apparaissent comme des premières conclusions pour mon objectif de recherche.

### **2.3.1. Une séance divisée sur plusieurs semaines**

Au cours de cette deuxième année de master MEFF, le stage se déroule de manière filée. C'est-à-dire qu'il se déroule à raison d'une journée par semaine. En l'occurrence, il s'agissait de la journée du vendredi. Les autres jours étaient consacrés à la formation professionnelle à l'ESPE, et à la préparation du concours à la faculté. Ce qui est problématique dans la mesure où un travail d'étude de documents s'effectue en plusieurs heures, ce qui est certains lorsqu'il s'agit d'une tâche complexe. Or je ne pouvais assurer ce cours qu'à raison d'une heure par semaine. Il a donc été nécessaire de s'adapter à cette contrainte. C'est pourquoi, l'étude de documents s'est déroulée sur deux semaines, au début du mois de janvier 2019. Les deux autres heures de la semaine étaient alors faites par mon tuteur qui suivait le cours qu'il avait préparé. Pour les élèves, cela signifie qu'il y avait deux avancées différentes, deux cours différents pour un même chapitre.

Aussi le fait que les deux heures consacrées à cette étude de documents soient séparées, a fait que beaucoup de temps a été consacré et à l'introduction, aux explications et à la reprise. Lors de la seconde heure, il a été nécessaire de faire de multiples rappels sur ce qui était attendu, sur les consignes pour permettre aux élèves de se remettre dans le bain de l'exercice, d'autant plus que deux semaines séparent chaque des deux heures. Les élèves ont dû produire de gros efforts de compréhension des attentes, mais aussi de se rapprocher de nouveau à la complexité de l'exercice, et de s'attaquer rapidement au rendu final qui devait être fourni à la fin de la seconde heure.

La division en plusieurs semaines a fait que l'intervention du professeur pour permettre un bon déroulement de la séance a été forte et nécessaire, afin que la séance se déroule de la manière la plus rapide possible. Ce qui a une influence sur mon apport dans les réflexions des élèves. C'est une limite à laquelle il est nécessaire de tenir compte dans le cadre d'une étude sur le processus de problématisation entamé par les élèves.

### **2.3.2. Une séance inachevée**

Le déroulement du stage filé est donc une limite à la problématisation des savoirs par les élèves. Mais il a entraîné avec lui une deuxième limite, à savoir celle du temps. En effet, ma production de données ne pouvait se faire qu'en histoire, or durant une très grande partie de ce qui correspond au premier semestre universitaire, il s'agissait de cours de géographie. Ce qui ne pouvait pas entrer dans mon questionnement de recherche, à moins que je ne travaille sur la didactique de la géographie. Les cours d'histoire ont repris à partir de la toute fin du mois de décembre 2018, et mon étude de documents n'a pu être programmée qu'en janvier 2019. Le travail était initialement prévu sur deux heures, mais au vu de sa complexité, il aurait été préférable de le faire sur trois heures. Cette complexité s'ajoute au fait de la division horaire particulière de la séance, et au fait que certains élèves en ressortaient avec une certaine lassitude de ce travail. Cette dernière peut s'expliquer dans la mesure où les élèves ont déjà effectuée une autre tâche complexe avec des exigences similaires en termes de construction de savoir, aussi en histoire sur l'exemple d'une société urbaine, à savoir Bruges. Ce qui explique pourquoi j'ai pris la décision de ne pas modifier le volume horaire. Ce qui a aussi permis d'éviter une étude de documents laborieuse qui se serait déroulée sur trois semaines, en plus d'une semaine de battements à cause d'une sortie scolaire, donc faite sur un mois.

Les deux heures n'ont pas été suffisantes pour que les élèves appréhendent tous les aspects des documents. J'ai donc revu mes exigences à la baisse, et leur ai demandé de se concentrer sur au moins un document, et non plus d'essayer de travailler sur les trois. Par ailleurs, il était convenu qu'il n'y aurait pas de problème lié au fait que les rendus finaux soient incomplets, et au fait que les élèves rapporteurs dans chaque groupe n'aient pas pu jouer leur rôle. Cela est dommage dans la mesure où on ne peut pas avoir accès à un processus de problématisation global sur tous les documents, par des rendus finaux incomplets. Ainsi mes données auraient pu être largement complétées, mais elles permettent un travail d'analyse en recherche en didactique de l'histoire plus profond.

### **2.3.3. Des éléments circonstanciels qui peuvent faire échouer la coopération entre les élèves**

Enfin, d'autres éléments circonstanciels sont à prendre en compte dans le cadre de mon recueil de données. Le principal étant les tensions ayant existé entre les élèves lors du déroulement de la première heure de la séance. Cette dernière s'est déroulée le vendredi 11 janvier 2019, de 10h à 11h. La classe m'est toujours apparue calme et active lors de cet horaire-là. Ce n'est d'ailleurs pas la première fois que j'assure des cours avec eux, il n'y avait donc aucune nouveauté pour eux. En revanche, divers éléments contextuels ont faits que beaucoup d'élèves étaient agités. Il y a eu plus tôt dans la matinée des histoires de vols et d'insultes, qui se sont aggravées lors de la pause de milieu de matinée. Ma séance ayant lieu juste après cette dernière, les esprits de beaucoup d'élèves étaient encore échauffés. Ainsi en arrivant à la cour, une partie des élèves n'était pas rangée, moi et ma collègue stagiaire avons aidé les surveillants débordés pour séparer certains élèves. Une fois ceci fait, devant la salle, j'ai exigé le silence, et ayant pu l'obtenir j'ai expliqué qu'il s'agissait aujourd'hui d'un travail de groupe, et qu'ils ne devaient pas s'inquiéter pour les places, puis les ai faits entrer.

Une fois que les groupes ont été placés et constitués, j'ai pu effectuer l'introduction de mon étude de documents, mettre en place le cadre que j'ai précédemment défini. Or ma transposition didactique a posé problème, ce sur quoi je reviendrai dans le cadre de l'analyse de mes données. Elle a pour conséquence de raviver les mésententes entre certains élèves, du moins de manière quasi-exclusive dans le groupe que j'enregistrais, dans lequel deux élèves se provoquaient. Cela n'a pas participé à la constitution d'un climat de bonne entente au sein du groupe, et a fait qu'il s'est rapidement divisé en deux parties, l'une travaillant tant bien que mal, et l'autre dont les membres réglait leurs comptes. Il y a plusieurs conséquences à cela, premièrement le fait que la coopération a été mise à mal. De fait, la possibilité d'entamer un processus de problématisation apparaît comme encore plus incertain. Ce climat défavorable a entraîné une perte de temps, dont on ne pouvait pas se permettre. Et enfin, la résolution du conflit a demandé à ce que j'intervienne beaucoup plus auprès de ce groupe qu'auprès des autres qui rencontraient eux-aussi des difficultés en termes de compréhension par rapport à la problématique posée, et par rapport aux documents. Plus généralement

la mésentente entre les élèves est un frein à la production au sein du travail de groupe. Ce qui constitue donc une limite dans mon recueil de données, dépendant d'éléments circonstanciels qui ont été défavorables, en l'occurrence.

### **3. Analyse du recueil et du déroulement de la séance**

L'analyse des données extraites durant le stage a pour objectif de permettre un appui sur les apports théoriques de ma question de recherche. Dans un premier temps, il a été nécessaire de bien connaître l'ensemble du corpus que composent mes données. Ce qui permet, secondement, de proposer une analyse divisée en plusieurs thématiques, elles-mêmes subdivisées en sous-thématiques. Ainsi le plan a été constitué de manière à apporter une réponse à ma problématique de recherche, qui est, pour rappel, de comprendre l'apport du professeur dans le cadre d'un travail d'élève sur une étude de documents.

#### ***3.1. Une contextualisation énoncée par le professeur pour les élèves***

Puisque la place du professeur est à analyser dans le cadre de ma problématique, il paraît nécessaire de comprendre son introduction de l'étude de documents aux élèves. Cette première sous-thématique se base sur le début de la première heure de la séance, à partir de l'enregistrement de la présentation des consignes et des attentes de l'enseignant aux élèves.

##### **3.1.1. Une contextualisation en début de séance**

Comme je l'ai illustré précédemment, le travail historien repose d'abord sur une introduction durant laquelle les sources, à partir desquelles on travaille, sont resituées dans leur contexte, afin d'en comprendre les enjeux qui peuvent s'en dégager. Pour que cela puisse se faire, il faut donc avoir connaissances du contexte de la source. Or les élèves n'ont pas encore ce savoir qui peut leur permettre d'interroger directement les documents, qui font ici office de sources. C'est pourquoi c'est au professeur de la mener. Dans un premier temps, il propose une définition des termes du sujet. Ce qui a pour effet de rendre compte aux élèves de l'objet d'étude. Deuxièmement, le professeur propose des pistes de traitements de ces documents, parce que comme illustrer précédemment, les sources peuvent être mobilisables pour de multiples questionnements, c'est pourquoi il est nécessaire de faire un travail en prévention, pour éviter les discussions déviantes d'une étude des documents non-inscrites dans la problématique posée. Ensuite, troisièmement, l'enseignant annonce une scénarisation de la séance, qui est incluse dans la consigne. Enfin, quatrièmement, le professeur présente rapidement ses attendus

pour le rendu final. Afin que les élèves puissent choisir de la forme qui leur semble la plus pertinente pour illustrer leur travail d'historien. On peut illustrer ces quatre pistes d'analyse par le biais de la transcription de l'enregistrement des consignes de l'enseignant, en début de première heure de la séance<sup>27</sup>.

Axe d'analyse de l'extrait : l'utilisation de l'introduction par l'enseignant afin de créer l'intérêt des élèves pour la situation problème

Légende des pistes d'analyse :

Éléments concernant les définitions des termes du sujet

Éléments concernant les pistes à étudier pour chaque document

Éléments concernant la scénarisation de la séance

Éléments concernant les attentes pour le rendu final dans chaque groupe

Extrait prélevé :

2	Professeur D	Comme je vous l'ai expliqué en entrant en classe, et comme on vous l'a expliqué hier, vous allez travailler aujourd'hui en groupe. Il s'agit d'une tâche complexe. Quelque chose que vous avez dû déjà faire l'année dernière en sixième, éventuellement aussi en primaire. Et cette année aussi d'ailleurs. Cette tâche porte bien sûr sur le Moyen Âge. Et plus précisément sur l'Église et la société. Quand je parle d'Église, je parle de l'institution avec le pape à sa tête à Rome. Je ne parle pas du bâtiment donc faites attention.
<i>Distribution des sujets terminée, le professeur continue ses explications devant la classe</i>		
3	Professeur D	Bien donc en tant qu'apprentis-historiens, ou apprenties-historiennes, vous allez répondre à la question suivante :

<sup>27</sup> Voir annexe 1, première transcription.

		<p>l'Église définie-t-elle la société au Moyen Âge ? [...]. Pour revenir à la question, elle n'est pas simple, et vous n'avez pas de connaissance pour y répondre. C'est pour ça que vous avez un dossier documentaire, composé de trois documents. Mais puisqu'on a peu de temps, je vous ai préparé des pistes pour répondre à la question dans une boîte à outils en bas à droite et au verso de votre sujet. [...]. Pour ce qui est des rôles, sauf exception vous êtes 4 par groupes, donc il y a quatre rôles différents que vous vous donnerez. Il y a d'abord le rôle du maître du temps, qui gère le temps, et les consigne de temps que j'indiquerai. Ensuite celui du secrétaire pour le brouillon, que je ramasserai en fin d'heure, et pour le rendu final. [...].</p>
	<i>Deux secondes de pause</i>	
4	Professeur D	<p>On revient à la boîte à outils qui doit vous aider comprendre les documents. Le premier document correspond à des enluminures, ce sont des images qui permettent d'illustrer des textes écrits en latin. Elles sont dessinées par des moines, pour des moines parce que les écrits restent dans les monastères, et aussi parce que la majeure partie de la population ne sait pas lire au Moyen Âge. Je veux que vous vous intéressiez à la forme, à la façon dont c'est représenté car il ne s'agit pas de la réalité mais plutôt de la vision des moines qu'ils ont sur le travail des paysans. D'accord ?</p>
	<i>Deux seconde de pause, sans question des élèves</i>	
5	Professeur D	<p>Ensuite pour le document 2. Il s'agit d'un poème d'un évêque, c'est-à-dire un homme d'Église, vous avez une boîte à outils de lexique où vous trouverez la définition. Cet évêque, Adalbéron de Laon, Laon qui est située en Picardie, c'est-à-dire au nord de Paris, est un proche de</p>

		Robert II qui a écrit ce poème pour justifier une organisation de la société. Dieu et le roi ont des rôles importants dans cette organisation de la société, c'est pourquoi vous vous y intéresserez.
	<i>Trois secondes de pause</i>	
6	Professeur D	Enfin, le dernier document est un canon, c'est-à-dire une règle mis en place par des évêques lors d'une réunion qu'on appelle concile. Ils cherchent à encadrer les pratiques religieuses et les fidèles puisqu'au Moyen Âge, tout le monde étant croyant mais les pratiques pouvaient être différentes. Il y a un intérêt à cela, les évêques cherche pas à rendre les pratiques partout pareil juste pour que ça soit simple. C'est une piste de réflexion que vous explorerez. Bien ! Y-a-t-il des questions ?
7	Professeur D	Si vous en avez, je circule dans les groupes. N'hésitez pas. Commencer par vous désigner les rôles, je veux que ça soit fait en cinq minutes.
	<i>Attributions des rôles (de 21'32" à 26'54")</i>	
8	Professeur D	Bien maintenant que vous connaissez les consignes et votre rôle, vous pouvez vous mettre au travail.

De cet extrait, on retient une contextualisation longue, faite par le professeur, se présentant de manière magistrale. Concernant les définitions des termes du sujet, seul celui d'Église a été explicité. Le concept de « société », et du rapport entre les deux termes passant par le verbe définir, n'ont pas été explicités. La présentation des pistes présentes dans les documents a été privilégiée, reprenant le contenu de la boîte à outils n°1 (natures, contextes, dates, auteurs, et destinataires identifiés) sur laquelle l'enseignant a insisté pour que les élèves s'en servent. Il a aussi temporisé en trois temps la présentation des pistes, afin que les élèves le suivent dans cette démarche introductive et explicative. Les consignes

concernant le rendu final ont été beaucoup moins misent en avant, si ça n'est que trop peu. Elles ont été renvoyées au rôle de secrétaire, et comptant sur la lecture des consignes lors du moment durant lequel je les ai laissés prendre connaissances de ces modalités.

De plus, par cet extrait, il apparaît que le professeur agit comme un aiguilleur par la définition de la problématique qu'il propose dans le cadre de cette étude de documents. On peut rattacher cette présentation au concept d'étayage de Jérôme Bruner<sup>28</sup>, et plus précisément au premier niveau, celui de l'« enrôlement ». En effet, la présentation de l'enseignant a pour but de contextualiser l'étude de documents et son sujet autour d'une problématique qu'il a définie, et dont le but est que les élèves s'en saisissent. Cette étape est essentielle pour le lancement des élèves dans l'activité, c'est pourquoi le professeur a adopté une position dirigiste, par l'imposition du silence et par sa démonstration magistrale. Ce qui peut paraître *a priori* paradoxal dans la mesure où le but est que les élèves se saisissent de l'activité, et non qu'ils la suivent avec une certaine passivité. C'est pourquoi, pour faciliter, et le lancement, et l'enrôlement, les rôles joués par les élèves sont essentiels. Ils permettent à ce que chacun ait des choses à faire, et à ce qu'aucun élève ne connaisse d'inactivité dans un groupe. Ces rôles font partie de la préparation de la séance, et s'inscrivent dans une vision d'ensemble du travail que les élèves sont poussés à produire. Ainsi l'enseignant est maître de l'étude de documents par son souci de suscitation d'intérêt des élèves à celles-ci, qui amène à la mise en place de stratégie dans sa transposition didactique. Ce qui confirme, non seulement l'étape de l'« enrôlement », et fait aussi écho aux travaux de Janine Rogalski en didactique des mathématiques<sup>29</sup>. Cependant, l'anticipation des difficultés des élèves à travers n'introduction n'a été que partielle, et qui explique des difficultés rencontrées par les élèves.

---

<sup>28</sup> (2011). 10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans : Jérôme, Bruner. Michel, Deleau. Jean, Michel. *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (pp. 261-280). Paris : Presses Universitaires de France.

<sup>29</sup> Rogalski, Janine. (2003). Y-a-t-il un pilote dans la classe ? Apports des concepts et méthodes psychologiques ergonomiques pour l'analyse de l'activité de l'enseignant. *Recherches en didactiques des mathématiques*. 3.

### 3.1.2. S'adapter aux difficultés rencontrées, une contextualisation que les élèves ont du mal à saisir

Les élèves ont rencontré de nombreuses difficultés au cours de l'activité. Ce qui a joué dans l'appropriation qu'ils ont eu de la problématique posée par les élèves. La nécessité de respecter un temps imparti a fait que, dans un premier temps, les explications du professeur ont été effectuées de manière magistrale, durant lequel les élèves conduisaient des actions passives, à savoir essentiellement écouter le professeur, pour passer ensuite dans un second temps à une démarche dans laquelle ils doivent être complètement actifs. On se retrouve ainsi dans une situation qu'Anne Vézier qualifie de « problème posé », et non de « problème construit »<sup>30</sup>. Ce problème posé, qui correspond à la problématique énoncée par le professeur, est une source de la difficulté d'appropriation par les élèves. À celle-ci, il faut ajouter une difficulté de compréhension de la consigne, et des enjeux des documents. Ce qui est en relation avec la difficulté constatée juste avant, justifiant une relation de causes à effets entre celles-ci. Pour justifier la présence de ces deux difficultés, on peut s'appuyer sur une analyse de plusieurs extraits provenant des deux transcriptions, dans lesquelles on peut distinguer les deux difficultés, et la frustration alimentant un climat peu propice à leur surpassement.

Axe d'analyse de l'extrait : difficultés d'appropriation de la contextualisation et du dossier documentaire constitués par l'enseignant

Légende des pistes d'analyse :

Éléments concernant les difficultés d'appropriation de la problématique posée par le professeur

Éléments concernant les difficultés à comprendre l'utilisation des documents et sur les attendus de la consigne

Éléments illustrant la frustration ressentie par les élèves et les éléments illustrant les moyens mis en place par le professeur pour y remédier

---

<sup>30</sup> Vézier, Anne. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ?. *Recherches en didactiques*, 16, p.11-28.

Extrait prélevé : issu de la première heure

14	K.	Bien donc comment on doit faire pour répondre à la question ?
15	A.	On s'en bat les couilles.
		<i>Inaudible pendant cinq secondes, les élèves parlent tous en même temps</i>
16	C.	Là on voit que l'Église est proche du roi.
17	K.	Ouais mais du coup qu'est-ce qu'on doit mettre ?
18	M.	Tu sais comment il faut faire C. ?
19	C.	Bah alors personne ne sait ? ( <i>En regardant A.</i> )
20	A.	Quoi ?!!
		<i>Une seconde de silence</i>
21	A.	On fait quoi du coup ?
22	C.	On s'en fout en fait, là on doit juste faire un brouillon.
		<i>Ellipse de répliques sans lien avec l'axe d'étude de l'extrait.</i>
39	A.	Mais ouais mais moi je comprends pas ce qu'il faut faire.
40	C.	( <i>Soupir</i> ) Vous avez même pas lu les documents tous les deux aussi.
41	K.	Nan mais regardez les groupes d'à côté, ils ont trop de la chance.
		36'57  À partir de là, j'ai dû intervenir car C. et K. voulaient rejoindre leurs amis du groupe à leur droite et qu'il en avait assez de supporter M. et A.. J'ai donc commencé par expliquer que je n'ai pas constitué les groupes sur la base des amitiés, mais qu'il s'agissait avant tout d'un travail de coopération avec une entente cordiale entre les membres. Et que s'ils n'y arrivaient pas, j'allais les faire travailler seuls, et donc mettre fin à leur travail de groupe. A. et M. m'ont dit que la tâche étaient trop compliquée pour eux, d'une manière vulgaire, mais aussi désespérée (« De toutes façons je suis trop con vous savez»). D'abord, j'ai commencé par réprimer ce langage, puis j'ai dû expliquer que si je proposais la même tâche complexe à toute la classe, c'était parce que moi-même et mon tuteur pensons que tous les

		<p>groupes peuvent produire quelque chose d'intéressant. Et qu'à l'intérieur du groupe, il y a des rôles différents pour que tous les élèves participent d'une façon ou d'une autre à la réalisation de la tâche complexe. J'ai donc expliqué qu'aucun groupe ne donnera le même résultat à la fin de la tâche, parce qu'ils auront exploité des pistes différentes, et qu'il en allait de même pour la forme finale, qu'il n'y avait donc pas qu'une seule réponse possible à cette question. J'ai expliqué attendre une réponse avec des arguments piochés dans les documents. J'ai terminé cette explication sur le fait que le rôle du rapporteur est justement là pour cela, montrer les différences de traitement de tous les groupes sur un même sujet.</p>
42	Professeur D	<p>43'26''</p> <p>Bien maintenant retournons sur la consigne. Je vous demande de répondre à la question : l'Église définie-t-elle la société au Moyen Âge ? Est-ce que vous comprenez bien tous la question.</p>
43	C.	<p>Moi je pense que la question veut dire qu'on doit dire quel est le poids de l'Église dans la société au Moyen Âge ?</p>
44	Professeur D	<p>Oui, on peut reposer la question comme ça.</p>
45	A.	<p>Ah bah d'accord ! J'avais pas compris ce que ça voulait dire le « définie » là.</p>
46	M.	<p>Oui moi aussi je crois que je comprends. (Regarde l'heure, en même temps).</p>
48	Professeur D	<p>Et bien maintenant que c'est plus clair pour tous les membres du groupe, il faut que vous lisiez les documents, et aussi que vous vous aidiez des pistes dans la boîte à outils.</p>
49	C.	<p>Oui monsieur mais pourquoi vous ne posez pas de question pour qu'on trouve les pistes.</p>
50	Professeur D	<p>Parce qu'il y a beaucoup de possibilité et que je préfère vous laissez choisir vous pistes, vos arguments plutôt que</p>

		de vous les dire par des questions. Et comme je vous l'ai expliqué, tous les groupes n'auront pas exactement les mêmes pistes, et le rôle du rapporteur est de montrer les pistes choisies par le groupe.
51	K.	D'accord mais comment <b>on fait pour le document 1 (à propos des enluminures)</b> , on comprend pas où sont les <b>pistes</b> .

Ces difficultés sont à l'origine d'une incompréhension du problème posé. Ce qui de fait, amène à une impossibilité d'entamer un processus de problématisation des savoirs. C'est véritablement le verbe définir, que la problématique pose comme étant la traduction de l'influence de l'Église sur la société, qui pose problème. Ce qui a nécessité que les élèves reformulent la problématique pour qu'elle puisse leur paraître plus accessible et plus concrète. Dans les habitudes scolaires des élèves, la définition renvoie à la signification d'un mot, à son sens. La notion de société a déjà été définie précédemment sous l'angle du fonctionnement du système féodal et des seigneuries, le poids de l'Église n'avait pas encore été appréhendé lors du cours de mon tuteur, il ne l'a été que par la suite. On peut alors partir du principe que les élèves se représentent la société médiévale sous l'angle des relations entre d'un côté des seigneurs, et de l'autre des vassaux. Ce qui est vrai, mais qui s'inscrit en réalité dans une plus grande complexité. Les élèves ont alors perçu ce qu'ils considèrent comme une mise en tension entre d'un côté le cours et d'un autre côté l'étude de documents. Je n'avais pas saisi ce paradoxe lors du déroulement de l'étude de documents, et il aurait peut-être été nécessaire d'agir pour que cette tension disparaisse et que les élèves saisissent bien qu'il y a complexité sur laquelle on cherche à les faire réfléchir. Aussi ce qui pose problème dans l'énoncer de la problématique est sa nature trop ouverte qui est apparue comme une difficulté à s'en saisir pour les élèves, puisque les reformulations qui ont amené les élèves à son appropriations se veulent beaucoup plus restreinte. En effet, passer de « l'Église défini-t-elle la société ? » à « Quel est le poids de l'Église dans la société » (il s'agit d'une reformulation proposée par C.) rend la recherche de la réponse plus pertinente pour les élèves. Entre les deux questions, la possibilité de répondre par l'affirmative ou par la négative a disparu, passant d'une interrogation totale à une

interrogation partielle. La reformulation de la question amène aussi à une justification qui doit être construite, chose que je n'avais pas énoncée dans le cadre de mon introduction et qui aurait pu être affirmée de manière beaucoup plus directe. On peut aussi rajouter que les éléments circonstanciels, n'ayant pas avoir avec le cours lors de la première heure de la séance, on aussi jouer dans les difficultés. En effet, le fait que les élèves se retrouvent en difficulté a participé à la réapparition dans les débats de ces circonstances. À son tour, cela a pour conséquence, un renforcement de la difficulté car les élèves n'ont pas réussi à surpasser ces mésententes. Il a donc été essentiel que j'intervienne afin de remettre les choses au claire, et afin que les élèves du groupes se recentrent sur l'activité. Ainsi il m'a fallu gérer la frustration des élèves, dégagée de la difficulté même de la tâche, mais aussi liée à d'autres circonstances qui ont refait surface. Cette gestion de la frustration se retrouve comme étant le niveau 5 du concept d'étayage de Jérôme Bruner<sup>31</sup>. Cela s'illustre de la manière dont le professeur cherche à donner confiance aux membres du groupe de leurs capacités à produire une réponse à la problématique posée. Il agit aussi sur le souhait des élèves de lui faire plaisir pour reprendre les mots de Bruner, et sur la frustration que lui-même pourrait ressentir s'il venait à séparer définitivement le groupe, dont la menace illustre ce mécontentement. L'identification de la gestion de la frustration se justifie aussi par mes interventions plus nombreuses auprès du groupe D qu'auprès de certains groupes. Ce qui, dans une certaine mesure, a pu mener à une petite dépendance de ce groupe vis-à-vis de l'enseignant.

### **3.1.3. Recentrer les débats sur une problématique historique**

L'importance des difficultés rencontrées a eu pour principal effet la multiplication des discussions parasites, hors-sujets, et sur l'interrogation des méthodes pour pouvoir utiliser les documents. À ces difficultés, s'ajoute une mésentente des membres du groupe que j'ai déjà expliquée précédemment et qui a joué sur l'avancée du travail. Sachant le groupe en tension, j'ai dû intervenir de nombreuses fois pour permettre une régulation des discussions et une sortie de discussions liées à des incompréhensions et aux conflits qui empêchent le travail.

---

<sup>31</sup> (2011). 10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans : Jérôme, Bruner. Michel, Deleau. Jean, Michel. *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (pp. 261-280). Paris : Presses Universitaires de France.

Mes interventions ont été nécessaires pour régler ces conflits. En dehors de ces éléments circonstanciels, liés à des conflictualités ayant pu être réglées par mon intervention et par celle de mes collègues, mais aussi par les élèves eux-mêmes, par les actions de ceux dont le rôle était celui de gestionnaire de la parole, pour les quelques autres groupes qui ont pu les connaître, les difficultés liées à l'appropriation de la problématique par les élèves sont restées. Néanmoins elles ont évolué, et tous les groupes ont pu entamer une avancée dans la réponse à proposer à la problématique. Ces moments de blocage dans le processus de problématisation sont connus. Le professeur peut donc intervenir pour, en quelque sorte, les débloquer, mais on peut aussi compter sur une coopération des élèves qui peut permettre une avancée. Ces avancées sont visibles dans plusieurs extraits. On retient plusieurs pistes d'analyse, d'abord concernant ce qui permet aux élèves de progresser dans la réflexion, par l'apport qu'ils peuvent faire entre eux, et par celui de l'enseignant. Aussi, on retiendra les questionnements qui arrivent lors de cet avancement.

Axe d'analyse de l'extrait : le débat entre les élèves permis par l'appui d'un élève moteur qui permet un recentrement sur une problématique historique

Légende des pistes d'analyse :

Éléments illustrant les interventions des élèves leur permettant d'avancer dans une démarche historique

Éléments illustrant les interventions de l'enseignant pour leur permettre d'avancer dans une démarche historique

Éléments illustrant les difficultés surgissant face à cette avancée

Extrait : issu de la première heure

16	C.	Là (à propos du document 2) on voit que l'Église est proche du roi.
17	K.	Ouais mais du coup qu'est-ce qu'on doit mettre ?
18	M.	Tu sais comment il faut faire C. ?
		<i>Ellipse de plusieurs tours de parole sans liens avec l'axe d'étude</i>

42	Professeur D	43'26''  Bien maintenant retournons sur la consigne. Je vous demande de répondre à la question : l'Église définie-t-elle la société au Moyen Âge ? Est-ce que vous comprenez bien tous la question ?
43	C.	Moi je pense que la question veut dire qu'on doit dire quel est le poids de l'Église dans la société au Moyen Âge ?
44	Professeur D	Oui, on peut reposer la question comme ça.
45	A.	Ah bah d'accord ! J'avais pas compris ce que ça voulait dire le « définie » là.
46	M.	Oui moi aussi je crois que je comprends. ( <i>Regarde l'heure, en même temps</i> ).

Au moyen de cet extrait, on peut retenir plusieurs faits issus de discussion entre les élèves et l'enseignant. Pour ce dernier, l'avantage est qu'il puisse s'assurer que les élèves comprennent. Et le fait ici que C. ait reformulé la question (tour 43) démontre de sa compréhension de l'enjeu de la problématique, bien que n'étant pas sûre, elle cherche la confirmation de l'enseignant, qui reste la référence, le validateur. Ce rôle est confirmé par la question « Est-ce que vous comprenez tous la question ? » (tour 42). Le fait de valider ou non la reformulation permet ici à l'enseignant de pousser le groupe à avancer dans son travail. Il consent alors à une simplification de la tâche, ce qui permet aux élèves de mieux s'en saisir. Cette dernière agit aussi comme un moyen de rectification, dans le cadre d'une stratégie de contournement d'une difficulté qui empêche la réalisation de la tâche. Jérôme Berner a théorisé ce phénomène au travers de son concept d'étayage, et plus précisément dans le niveau 2 (réduction des degrés de liberté) de ce dernier<sup>32</sup>. Ainsi, l'enseignant profite du travail de reformulation et du dialogue entre les membres du groupe pour que chacun puisse comprendre la problématique. Ce qui est profitable pour les élèves qui peuvent ainsi commencer à entrer dans un débat

<sup>32</sup> (2011). 10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans : Jérôme, Bruner. Michel, Deleau. Jean, Michel. *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (pp. 261-280). Paris : Presses Universitaires de France.

historien dont la base est validée par l'enseignant. On rejoint ici ce qui apparaît dans les travaux d'Anne Vézier et de Yannick Le Marec à propos d'une étude de documents sur la Première Guerre mondiale<sup>33</sup>, dans lesquels ils illustrent comment le dialogue entre élèves amène à un consensus au sein du groupe, et sur la validation de celui-ci par l'enseignant. Cette dernière est toujours importante dans ce que Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary considèrent comme appartenant à la « culture scolaire »<sup>34</sup>.

### **3.2. La nécessité de boîtes à outils pour la problématisation des documents**

Précédemment, on a vu que le professeur agit dans le cadre des travaux d'étude de documents en tâche complexe par le biais de l'introduction de l'activité, qui permet une contextualisation. Il intervient aussi à échelle du groupe pour permettre la régulation des débats, et l'avancée des élèves dans une réflexion historique. Cependant, il peut agir aussi de manière indirecte afin de débloquent un groupe d'élève en difficulté.

#### **3.2.1. Une demande des élèves face à de l'incompréhension**

L'analyse précédente m'a amené à déduire que l'apport du professeur a été difficilement assimilable par les élèves, qui ne comprennent pas le sens de la problématique, et qui ne savent pas de quelles manières utiliser les documents afin d'y répondre. Les deux difficultés sont liées par des liens de causes à effets dont l'origine est une mauvaise transposition didactique de ma part. En effet, on peut justifier cela dans la mesure où le passage du savoir scientifique au savoir scolaire n'a pas été suffisamment poussé. On attendait comme principal objectif à la fin de cette première heure qu'au moins une piste par document ait pu être étudiée par les élèves. Sans doute, il aurait été nécessaire que cet objectif soit clairement explicité, pour que les élèves comprennent l'utilisation de la première boîte à outils dans le cas où un blocage interviendrait. Mais ce n'a pas été le cas, et on ne peut que constater la relative inutilité de la première boîte à outils. À lier à la forme même

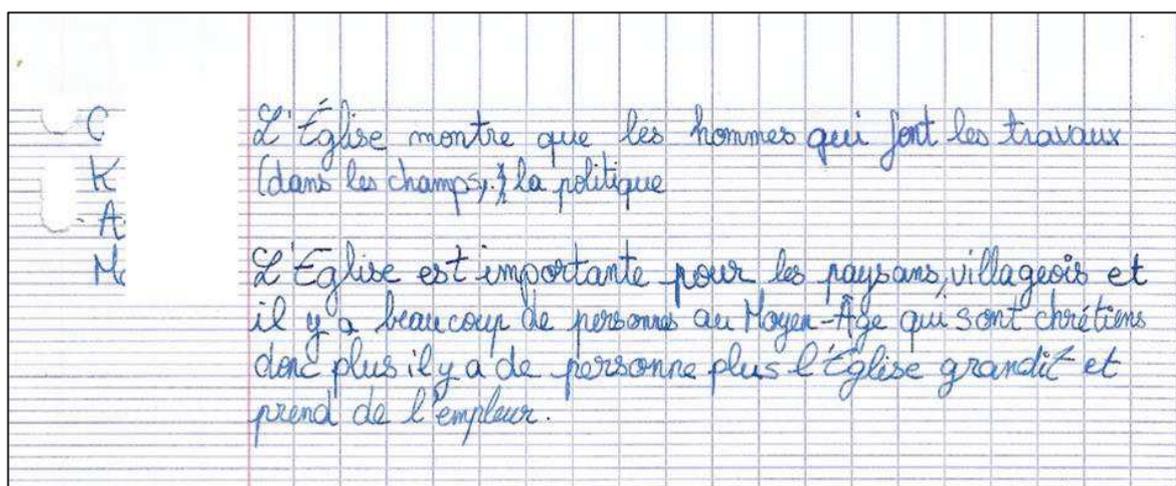
---

<sup>33</sup> Le Marec, Yannick. Vézier, Anne. (2006). Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire dans la classe. *Le cartable de Clio*. Université de Genève. pp.160-173.

<sup>34</sup> Lautier, Nicole. Allieu-Mary, Nicole. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars.

du sujet, elle pouvait leur paraître comme noyée parmi les documents et les consignes sur une feuille au format A3. On aurait donc pu envisager de la détacher du sujet, et donc de la distribuer séparément. Cependant, elle aurait permis de dégager des pistes de réflexion, certes, mais on n'aurait aucune garantie que les élèves se les approprient, si on tient compte de ce qui a été précédemment dit. Le manque d'appropriation de cette première boîte à outils apparaît dans le brouillon produit par le groupe D, ramassé à la fin de la première heure de l'étude de documents.

Brouillon du groupe D, ramassé à la fin de la première heure :



De ce brouillon, on peut constater plusieurs choses. La première est le manque de prise de notes de ce qui a pu se dire lors de l'heure, ce qui est une conséquence directe de l'incompréhension des élèves. Aussi, le groupe D est resté sur des aspects très factuels, et n'est pas entré dans une démarche de critique des documents, ce qui toutefois n'empêche pas un début de réponse à la question. Il y a donc application d'une stratégie de contournement de la difficulté que représentent les documents. Ce qui est problématique d'un côté pour les élèves qui se retrouvent très rapidement en situation de blocage. Mais cela constitue aussi une gêne pour l'enseignant puisque son évaluation formative perd tout son sens, ce n'est pas tant le résultat final qui lui importe mais la manière dont le travail au sein du groupe a été menée. Pour en revenir au brouillon, on se retrouve avec des informations issues en grande partie de déductions d'élèves. Ils supposent que l'Église dispose d'un poids fort puisque le nombre de pratiquants est élevé, et se voudrait toujours en augmentation durant cette période. Par rapport aux représentations, les hommes d'Église illustrent la plus part du temps des hommes,

et moins des femmes. Mais ce n'est que le début d'une réponse qu'il convient d'approfondir par la suite. Afin que cet approfondissement puisse se faire, j'ai conçu une nouvelle boîte à outils qui permettrait véritablement de pousser les élèves à interroger le contenu des documents, et aussi d'en favoriser l'accessibilité. Cette boîte à outils agit comme un moyen de remédiation, le fait que le professeur l'ait conçue s'intègre dans le niveau 4 du concept d'étayage selon Jérôme Bruner<sup>35</sup>. En effet, puisque l'enseignant agit de manière à mettre en lumière les moyens pertinents aux élèves pour accomplir la tâche. La correction apportée aux brouillons peut aussi y être incluse. Les deux permettant aux élèves de rendre compte de l'écart existant entre leurs productions et les attentes finales du professeur. Ainsi, le fait que les élèves entrent dans le cadre de réflexion de ce dernier peut être, pour ce cas précis, illustré.

### **3.2.2. Donner des pistes de réflexions sur les documents**

Au lieu de proposer simplement des pistes de réflexion auxquelles les élèves ont déjà exprimé des difficultés à s'en saisir. Il convient plutôt de permettre à ce qu'ils puissent eux-mêmes constituer ces pistes. Pour cela, la deuxième boîte à outils est divisée en quatre parties. La première est un rappel de la problématique, et des traductions possibles au moyen de différentes autres questions, moins ouvertes que celle initialement posée. Il s'agit d'une stratégie de contournement de la difficulté que posait la problématique initiale que j'avais précédemment définie. Pour la seconde partie, il s'agit d'une méthodologie pointant vers des pistes d'étude à propos des enluminures. Dans la troisième partie, j'ai fait le choix d'explicitier le contenu du *Poème au roi Robert* sous la forme d'un schéma qui illustre l'organisation de la société. Le choix a été fait de ne pas présenter la société d'ordre comme une structure pyramidale comme on peut le retrouver dans les manuels scolaires, surtout lorsque la période moderne est abordée, mais plutôt d'illustrer les relations que les trois ordres exerçaient entre eux. J'ai aussi fait le choix de ne pas utiliser la terminologie latine traditionnellement employée, en préférant l'usage d'expressions présentes dans le texte initial la traduisant. Ainsi les *oratores* sont désignés comme étant « ceux qui prient », les *bellatores* sont nommés « ceux qui

---

<sup>35</sup> (2011). 10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans : Jérôme, Bruner. Michel, Deleau. Jean, Michel. *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (pp. 261-280). Paris : Presses Universitaires de France.

combattent », et enfin les *laboratores* sont traduits par « ceux qui travaillent ». Enfin, la quatrième partie situe le contexte d'adoption du canon à la suite du concile de Latran IV.

Pour mesurer l'apport de cette boîte à outils, on peut se baser sur plusieurs extraits de transcriptions concernant la deuxième heure, une fois qu'elle a été distribuée.

Axe d'analyse de l'extrait : l'utilisation de la boîte à outils 2 pour la compréhension du document 2

Légende des pistes d'analyse :

Éléments faisant référence à la boîte à outils 2 et/ou à son contenu

Éléments illustrant un apport pour la réponse à la problématique initiale

Éléments amenant à des discussions de compréhension du contenu de la boîte à outils 2

Extrait : issu de la seconde heure

71	C.	Enfin bref, là on a ce qu'il faut pour dire pour le document 2.
72	M.	Bah, il y a ceux qui prient, ceux qui combattent et ceux qui travaillent.
73	C.	Oui c'est ça et le roi contrôle les trois groupes. Aussi il est écrit qu'il n'a de compte à rendre qu'à Dieu.
74	M.	Mais c'est bizarre, il fait comment pour rendre ses comptes à Dieu ?
75	C.	Bah je sais pas.
76	A.	Bah genre si Dieu est pas content il va arriver des trucs au roi.
77	C.	Oui ça pourrait être ça.
78	M.	Et aussi avec la vie éternelle.
79	C.	Oui la vie éternelle et le salut.
80	A.	Ouais mais du coup ceux qui prient c'est qui précisément.

81	C.	Ce sont les curés, les moines, tout ça quoi je pense.
82	A.	Genre c'est que 1% de la population !
83	C.	Oui. Bah genre, ils doivent prier pour que tout le monde a la vie éternelle après la mort.
84	A.	Oui mais si le roi n'est pas en accord avec Dieu. Vu que ceux qui prient doivent obéir au roi, ils obéissent à qui ?
85	C.	Oui c'est une bonne question ça, le groupe d'A. (groupe à la droite) s'est posé la même question tout à l'heure j'ai entendu.

Par cet extrait, la boîte à outils 2 a été utilisée par les élèves. Elle a permis la saisie d'éléments du document 2, bien qu'on constate encore que les élèves soient dans une logique de prélèvement d'informations. C'est en tout cas vrai dans un premier temps lorsque M. énumère les différents ordres de la société. Ce n'est que par la suite que les informations prélevées sont interrogées. En effet, lorsque C. reprend les éléments concernant le roi dans le document 2, elle affirme la position du roi comme étant au sommet de la société. C'est le rapport qu'il entretient avec Dieu qui pose alors question dans la question posée par M. juste après. Cela débouche sur un questionnement alliant la foi et les croyances religieuses, et les relations de pouvoirs et de dominance qui peut exister entre tous les individus de la société. Le fait que les élèves se posent cette question témoigne d'une méconnaissance de la séparation entre foi et obéissance aux pouvoirs monarchique et religieux. Cependant, cette question est pertinente dans la mesure où elle s'inscrit dans la problématique initiale qui est de comprendre le poids de l'Église dans la société.

### **3.2.3. Permettre la mise en place d'une méthodologie d'appréhension et de travail sur les documents**

Précédemment, on a défini l'importance de la méthodologie du travail historien dans le cadre d'un travail de reconstitution portant sur le passé. Elle se retrouve dans l'histoire universitaire et permet d'appréhender la complexité de la lecture des sources. Dans la mesure où l'histoire scolaire cherche à se rapprocher de la recherche, la mise en place d'une méthodologie peut être pertinente. Elle doit

permettre aux élèves d'avoir une réflexion critique sur le passé, de sortir d'une simple vision téléologique de l'histoire, de faits qui se succèdent de manière fataliste, qui s'expliquent par une cause unique qui en serait à l'origine. Ce qui est à relier avec l'étude de Sylvain Doussot par rapport à l'utilisation du film *1788*<sup>36</sup>, dans laquelle, le second temps entamé par l'enseignante énonce une méthodologie de travail et d'utilisation des extraits du film qui permet aux élèves de s'inscrire progressivement dans une démarche historique. En ce qui concerne mon étude de documents, la mise en place d'une méthodologie, par la boîte à outils 2, est pertinente puisque l'objectif didactique par rapport aux enluminures (document 1) est que les élèves en critiquent la représentation, et s'interrogent sur les messages sociétaux et politiques qu'elles peuvent cacher. Il ne s'agissait donc pas de les interroger par rapport aux travaux des paysans, ce n'est pas l'élément central de la problématique. C'est pourquoi, la méthodologie mise en place cherche à ce que les élèves s'approprient des pistes de réponses à la problématique. Elle s'organise en une succession de petites questions. On propose d'abord une identification des auteurs et des destinataires. Ensuite il s'agit de décrire les images en elles-mêmes, et sur la manière dont les travaux des paysans sont représentés. Ce qui amène ensuite à une interrogation sur la fonction représentative de ces enluminures, à savoir si elles ont vocation à représenter la réalité, ou au contraire si elle est modifiée pour accentuer sur des points en particulier. Cependant, l'analyse de l'apport de cette méthodologie n'est pas possible pour le groupe D que j'ai enregistré, dans la mesure où les membres se sont concentrés spécifiquement sur les documents 2 et 3. Cette analyse peut être conduite à partir du rendu final du groupe A, qui n'avait apporté aucun élément de réponse grâce aux enluminures lors de la première heure, selon la constatation que j'ai pu faire du brouillon. Il est dommage qu'on ne dispose pas d'enregistrements de ces deux groupes pour venir appuyer et comprendre le déroulement de la pensée des élèves, on peut donc seulement en avoir la finalité.

---

<sup>36</sup> Doussot, Sylvain. (2015). Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°55.

Axe d'analyse de l'extrait : comprendre quels éléments de réponse à la problématique les élèves ont pu extraire des enluminures par le biais de cette méthodologie.

Extrait du rendu final du groupe A <sup>37</sup>:

Quelles sont les relations entre Église et société au Moyen-Âge ?

L'auteur du calendrier est dessiné par un moine de l'abbaye. Cela est destiné aux paysans sauf que seuls les moines savent lire. Chaque mois sont représentés par des paysans qui travaillent (cultiver, chasser, ...). Il sont représentés avec des vêtements de personne noble (rouge, bleu). Le décor paraît imaginaire parce que le zont est souvent couleur bleue comme si les paysans travaillaient toujours dans les champs. Les femmes ne sont pas représentées.

Par ce rendu final, on constate qu'il y a eu compréhension que les enluminures diffusent des représentations que les moines ont sur les paysans. La progression suit l'ordre des questions telle qu'elle, d'après la boîte à outils, d'où la justification du fait qu'elle ait été utilisée. Cela explique pourquoi les élèves ont cherché à identifier l'auteur, qu'ils définissent comme étant un moine. Pour ce qui est du destinataire, il y a une confusion. Il s'agit des autres moines de l'abbaye, mais le fait qu'il s'agisse d'images a fait penser aux élèves que puisque les paysans ne savent pas lire, ils peuvent néanmoins comprendre une partie du contenu du texte. Par la suite, il s'agit de s'intéresser aux personnages en eux-mêmes, aux paysans donc, et sur la manière dont ils sont représentés. Les élèves ont souligné le fait que les couleurs des vêtements peuvent paraître comme n'étant pas réalistes car ils ont associé ces couleurs vives à une certaine richesse. Encore une fois, une transcription de ces discussions aurait pu en apprendre plus sur la manière dont ils

<sup>37</sup> [Rendu final complet du groupe A en annexe.](#)

sont arrivés à cette conclusion. Il en va de même pour les apports suivants concernant l'arrière-plan des enluminures qui rappellent un paysage agricole, une analogie qui se base sur des représentations actuelles du paysage agricole, s'inscrivant dans le milieu de vie de ces élèves. À cela ils ajoutent que seule une partie des travaux paysans sont représentés, à savoir ceux qui ont lieu en extérieur. Ce qui est vrai dans la mesure où les travaux liés aux animaux d'élevage et au foyer ne sont pas présentés, pas plus que la présence des femmes, grandes absentes qui sont soulignées par le groupe. Ainsi, il est impossible de définir avec précision l'apport qu'a pu avoir cette méthodologie, qui s'est basé d'abord sur une démarche empirique des élèves par rapport aux documents, menant par la suite à une construction de leur savoirs tel que Sylvain Doussot l'affirme<sup>38</sup>. On peut seulement supposer qu'elle a été utilisée, et que cela a mené à des résultats tout à fait intéressants dans le cadre de la réponse à apporter à la problématique.

### **3.3. Une hétérogénéité entre les groupes, et autre entre les élèves**

Tous les groupes sont arrivés à des résultats différents sur plusieurs aspects. Le premier concerne les pistes de réflexion qui ne sont pas les mêmes, ce qui était recherché dans la mesure où cela aurait mis en lumière la diversité des discours historiques possibles à partir de mêmes documents. C'est à lier au second aspect qui concerne les grandes différences dans les démarches entamées par les élèves.

#### **3.3.1. Des élèves mis en difficulté**

Comme vu précédemment, le contenu des documents et les attentes de l'exercice ont posé problème pour un certain nombre d'élèves. Cela a renforcé les inégalités de traitements entre les groupes et aussi entre les élèves eux-mêmes. Les élèves en ont conscience, ce qui renforce leurs difficultés. Et de fait, cette mise en difficulté entraîne une diminution, voire une absence de motivation chez les élèves, que l'on peut constater par le biais des transcriptions.

Axe d'analyse des extraits : l'expression de la mise en difficulté des élèves

---

<sup>38</sup> Doussot, Sylvain. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*. 173.

Légende des pistes d'analyse :

Éléments illustrant une comparaison avec un autre groupe

Éléments illustrant une incompréhension

Éléments illustrant un manque de motivation, un manque de confiance, un agacement

Extrait n°1 : issu de la première heure

39	A.	Mais ouais mais moi je comprends pas ce qu'il faut faire
40	C.	( <i>Soupir</i> ) Vous avez même pas lu les documents tous les deux aussi.
41	K.	Nan mais regardez les groupes d'à côté, ils ont trop de la chance.
		<i>Ellipse d'une petite quinzaine de tours de parole sans lien avec l'axe d'étude</i>
55	A.	Bon j'ai compris ce qu'il fallait faire mais j'ai la flemme, en plus on m'a piqué des affaires

Extrait n°2 : issu de la seconde heure

1	C.	Bien donc du coup, il faut qu'on utilise la nouvelle boîte à outils
2	A.	Oui mais on s'en fou.
3	C.	Mais oui bien sûr, comme ça on va avoir une mauvaise note c'est super !
4	M.	En vrai, on a aucune chance face aux autres groupes de toute façon.
5	C.	Ouais enfin bon faut d'abord qu'on lise la nouvelle boîte à outils.
		<i>Lectures des documents (21'04" à 27'01")</i>
6	C.	En vrai c'est facile maintenant !
		<i>Ellipse de quelques tours de parole sans lien avec l'axe d'étude</i>

10	C.	Bon déjà juste pour la question, en fait le prof a dit qu'on peut la dire d'une manière différente.
11	M.	C'est quoi déjà la question ?
12	C.	Mais t'écoutes vraiment pas en plus ! C'est chiant !
13	M.	Mais j'y comprends trop rien.
14	A.	Et moi j'ai la flemme.
15	C.	Nan mais genre vous avez fait quoi pendant le début du cours, le prof nous a bien expliqué comment ça fonctionnait. Et tout le monde a compris sauf vous quoi ! Et il fallait qu'on soit dans le même groupe en plus !
16	M.	Bah quoi, j'en ai marre, j'en ai marre quoi...

En ce qui concerne ces situations, l'importance du manque de motivation liée au bousculement des habitudes scolaires, comme Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary les ont définies, n'en est pas la cause principale<sup>39</sup>. En effet, les élèves sont régulièrement confrontés à des études de documents en tâche complexe. Il s'agit donc d'un exercice régulier dans le cheminement du cours et connu des élèves. Cependant, on retrouve dans ces extraits que les élèves en difficultés, à savoir A. et M., sont clairement ceux qui expriment leur démotivation, leurs incompréhensions, et leur agacement. À l'inverse C. joue le rôle de moteur du groupe, en affirmant certes un agacement, mais qui est avant tout porté sur le comportement de ses deux autres collègues en difficulté. *A contrario*, son étonnement au tour de parole 6 du second extrait indique sa compréhension du contenu des documents, à la différence de ces deux autres membres du groupe. Finalement, cette opposition crée une tension entre les élèves, qui les renforce dans une posture paralysante, les empêchant d'avancer dans l'activité.

### 3.3.2. L'intervention du professeur au sein d'un groupe de travail

Comme précédemment illustrer, lors de l'étude de documents, les élèves se sont retrouvés en difficultés. Ce qui a pour effet, de bloquer les élèves dans leur avancée dans ce travail nécessitant la mise en place d'un processus de

<sup>39</sup> Lautier, Nicole. Allieu-Mary, Nicole. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars.

problématisation. Pour remédier à cette situation, l'enseignant doit agir. Mais dans le même temps il peut se retrouver en difficulté, dans la mesure où il n'apparaît plus comme le moteur du cours puisqu'on sort du cadre de la « boucle didactique »<sup>40</sup>. Cette mise en difficulté a lieu pendant le cours, durant lequel le professeur doit agir à une situation, à un blocage dont la nature est aléatoire. Lorsqu'il prépare son activité, il peut prévoir ses situations de blocage, mais cela a été difficile pour moi dans la mesure où ma capacité d'anticipation a été faible, du fait de mon expérience professionnelle trop courte.

Axe d'analyse des extraits : l'intervention de l'enseignant en vue du déblocage d'un groupe

Légende des pistes d'analyse :

Éléments illustrant une intervention du professeur afin de débloquent le groupe

Éléments illustrant une appropriation et une validation par les élèves des éléments énoncés par l'enseignant

Éléments illustrant un questionnement de la part des élèves à l'enseignant

Extrait n°1 : issu de la première heure

42	Professeur D	43'26''  Bien maintenant retournons sur la consigne. Je vous demande de répondre à la question : l'Église définit-elle la société au Moyen Âge ? Est-ce que vous comprenez bien tous la question.
43	C.	Moi je pense que la question veut dire qu'on doit dire : quel est le poids de l'Église dans la société au Moyen Âge ?
44	Professeur D	Oui, on peut reposer la question comme ça.

<sup>40</sup> Le Marec, Yannick. Doussot, Sylvain. Vézier, Anne. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Education et didactique*.

Extrait n°2 : issu de la seconde heure

31	Professeur D	Alors vous comprenez l'utilité de la nouvelle boîte à outils que j'ai distribuée et expliquée en début de séance ?
32	C.	Oui je crois oui, en fait vous avez mis les documents sous forme de schéma ?
33	Professeur D	Oui c'est ça, mais c'est aussi pour faire apparaître plus facilement les éléments de réponses.
34	C.	Oui j'ai vu ça pour le document 2, et 3
35	M.	Mais monsieur, en fait on doit reprendre la boîte à outil pour répondre à la question ?
36	Professeur D	Oui, c'est ce que j'ai expliqué, pour le premier document vous avez une méthodologie pour vous expliquer comment comprendre des choses du document 1. Ensuite pour le document 2, vous avez les trois groupes qui composent la société au Moyen Âge selon Adalbéron de Laon. Et enfin dans le document 3, le schéma vous explique pourquoi l'Église met en place de nouvelles mesures pour encadrer les fidèles. Les différents éléments de réponses sont présents. C'est à vous maintenant de les retrouver.
37	C.	D'accord, c'est quand même beaucoup plus clair que le dernier coup. En gros les réponses sont là quoi.

Par ces extraits, on comprend que le professeur reste la source de validation de la compréhension des élèves qui ont besoin de son appréciation pour être en confiance dans leur travail. Cependant, dans les deux cas, c'est directement le professeur qui s'assure que le travail avance ou pas, et qui vient éventuellement pour aider au surmontée d'un éventuel blocage. Il prend connaissance de la situation en demandant d'abord aux élèves s'ils ont compris les consignes et le contenu des documents, et des boîtes à outils, puisque ce sont les éléments qui sont le plus susceptible d'amener à un blocage. Dans les faits, l'enseignant reprend juste les contenus des documents et des boîtes à outils sans en apporter d'éléments, ce qui permet d'illustrer aux élèves la manière dont il conçoit cet ensemble, et s'assure qu'il en est de même pour les élèves. Deux types de réponses

apparaissent alors de la part des élèves. Pour le premier, il y a les réponses par l'affirmative, correspondant non pas au surpassement d'une incompréhension, mais plutôt à une mise en confiance de l'élève. Celle-ci s'illustre parfaitement par ce qu'affirme C. au 37<sup>e</sup> tour de parole du deuxième extrait, elle conçoit la boîte à outils comme une source de réponses à la problématique. Elle ne l'a conçoit pas comme une source de pistes qui sont à explorer. Le document sert au prélèvement, une habitude scolaire qui a pu jouer dans le rétablissement de la confiance que les élèves peuvent avoir vis-à-vis de l'exercice. En ce qui concerne le deuxième type de réponse aux questions de l'enseignant, les élèves peuvent y répondre par l'apport d'une autre question concernant soit la forme du contenu (par rapport au schéma, qui est plus parlant que le texte initial du *Poème au roi Robert*), ou par rapport à l'utilisation. Comme on l'a vu précédemment, le fait que le professeur y réponde participe à une réduction des degrés de liberté dans la réflexion, ce qui correspond au niveau 2 du concept d'étayage de Bruner<sup>41</sup>. Ce qui entraîne ainsi une mise en confiance parce que le professeur réoriente les élèves par ses réponses. Ainsi cette mise en confiance s'inscrit dans le niveau 3 du concept précédemment cité, qui apparaît comme une cause direct du niveau précédent<sup>42</sup>. Enfin, il faut souligner le fait que les élèves n'interrogent pas l'enseignant directement sur une interprétation du contenu, puisqu'ils restent en grande partie sur cette même logique de prélèvement d'informations aux moments de ces extraits.

### **3.3.3. Des rendus finaux intéressants mais inégaux, permettant cependant une correction complète**

Si la première heure de la séance peut être considérée comme étant un échec de mon point de vue, en revanche, la seconde a permis aux élèves d'entrer dans des processus de problématisation. Cependant, les conclusions de la séance sont à nuancer. D'abord en ce qui concerne les compétences, les résultats<sup>43</sup> de l'évaluation formative tendent vers une certaine homogénéité. Comme affirmé précédemment, l'évaluation a une finalité formative, elle évalue donc le niveau de

---

<sup>41</sup> (2011). 10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans : Jérôme, Bruner. Michel, Deleau. Jean, Michel. *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (pp. 261-280). Paris : Presses Universitaires de France.

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> [Résultats des compétences disponibles en annexe.](#)

maîtrise de l'élève par rapport à la compétence « Coopérer et mutualiser », elle-même subdivisées en plusieurs sous-compétences<sup>44</sup>. On a retenu quatre paliers d'évaluation, respectant l'échelle prise par le livret individuel du socle commun de compétence, et celle prise par le logiciel Pronote. Le premier niveau est celui d'une maîtrise insuffisante, correspondant à un attendu minimum. Le deuxième est une maîtrise moyenne de la compétence. Quant au troisième niveau, il correspond à un niveau de maîtrise que l'on juge correct. Et enfin le quatrième et dernier palier juge d'un niveau excellent de maîtrise de la compétence. Comme je l'ai affirmé précédemment, l'évaluation a été double, une a été effectuée par les élèves eux-mêmes à la fin de la deuxième heure, et une seconde par l'enseignant à la suite de la séance, qui est retenue sur le logiciel Pronote. C'est donc véritablement celle de l'enseignant qui fait autorité, mais il est pertinent de comprendre ce que les élèves ont ressenti au cours de la séance par rapport à leur aptitude. De fait, les deux évaluations sont en concordance, pour la quasi-totalité des cas. Les élèves ont été capables de prendre du recul sur leurs aptitudes, et sur leurs capacités (même si, en ce qui concerne les élèves jouant le rôle de rapporteur, l'intérêt en a été quasiment nul du fait du non-passage à l'oral). Il faut aussi préciser que cette modalité d'évaluation leur est familière, ce n'est pas la première fois qu'ils y ont été confrontés. Une autre constatation est que l'évaluation formative a été très bien réussie, je n'ai que rarement attribué une maîtrise jugée insuffisante (palier 1) ou moyenne (palier 2). Les deux niveaux de bonne (palier 3) et très bonne maîtrises (palier 4) ont été très régulièrement attribués. Il ressort que cette évaluation formative est un succès, aussi bien aux yeux des élèves qu'aux miens en tant qu'enseignant, puisque les concordances entre les deux ont été très fortes.

Cependant, il convient de souligner que cette évaluation formative n'est que partielle puisqu'elle ne s'attache qu'à une seule et unique compétence, dont le lien direct avec les productions finales de chaque groupe est presque insignifiant. En effet, si la coopération et la mutualisation entre les membres d'un groupe sont essentielles pour qu'il y ait constitution d'un rendu final, elles n'en sont qu'un aspect. Si la compétence évaluée portait directement à la construction de savoirs de la part des élèves, les résultats auraient été beaucoup plus contrastés à l'image des rendus

---

<sup>44</sup> [Fiche d'évaluation individuelle disponible en annexe.](#)

finaux<sup>45</sup>. En effet, on constate de très fortes inégalités en fonction des groupes, que ce soit en termes de prélèvements d'informations à travers les documents et les boîtes à outils, ou bien à travers des interprétations de ces dernières. En ce qui concerne proprement la forme des rendus, on constate que bon nombre de groupes ont fait le choix de la carte mentale, ou schéma heuristique, pour exposer leurs démarches. On peut imaginer que cela peut être dû au manque de temps qui les a naturellement pousser vers le choix de cette forme, plutôt que vers celle d'un texte rédigé de plusieurs lignes par exemple. Pour en revenir au temps, il est nécessaire d'en tenir compte dans les corrections qu'on peut y apporter. Puisque je l'avais limité, les groupes n'ont travaillé que sur un seul ou deux documents pour fournir des arguments de réponses. Cependant on constate que le groupe A est celui qui a fourni, à mon seul, le rendu final le plus complet, le plus argumenté et abouti, puisque les membres se sont intéressés aux trois documents. *A contrario*, le groupe F, un des groupes les plus en difficulté, n'a quasiment rien fourni, par manque de temps mais aussi par des difficultés de compréhensions. Cependant, les divers prélèvements et interprétations, qu'on a pu retrouver dans ces résultats finaux, ont permis la constitution du correction provenant des élèves, qui reprennent leurs mots, bien que ce soit moi qui l'ai effectuée. Finalement, on arrive à une correction, d'une très grande complexité<sup>46</sup>. Cette correction agit comme une démonstration de ce que les élèves ont pu produire à échelle de la classe, ce sur quoi j'ai abordé lorsque la correction a été faite durant la partie du cours portant sur le monde urbain et sur la place que l'Église y tient. Dans les faits, la correction est avant tout une démonstration du professeur, qui a joué le rôle de préleveur dans les travaux des élèves, puis de rassembleur afin de produire un modèle cohérent servant comme exemple de correction. Ce qui amène à illustrer le sixième et dernier niveau du concept d'étayage de Jérôme Bruner<sup>47</sup>. Ce niveau correspond à la « démonstration » faite ici par l'enseignant, d'un modèle proposant des solutions à la problématique. Ce rapprochement se fait par la correction qui reprend une stylisation qui peut être identifiée comme celle du schéma heuristique, forme que

---

<sup>45</sup> Les rendus finaux, après correction de l'enseignant, de chaque groupe sont disponibles en intégralité en annexe ([annexe 6 à 11](#)).

<sup>46</sup> Schéma heuristique de correction disponible en annexe.

<sup>47</sup> 10. Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Dans : Jérôme, Bruner. Michel, Deleau. Jean, Michel. *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (pp. 261-280). Paris : Presses Universitaires de France.

quatre groupes sur six ont décidée d'utiliser, dans la mesure où elle peut paraître plus facile à comprendre, mais aussi à exécuter par le manque de temps. Aussi la démonstration reprend les éléments utilisés par les élèves comme je l'ai expliquée précédemment. La combinaison de cette stylisation et de la reprise des éléments de réponses, tous deux produits par les élèves, tente de rendre la correction de l'exercice la plus accessible possible. Elle a aussi pour finalité une mise en confiance sur les capacités des élèves dans le cadre de la résolution d'un problème. Ce qui sera propice à la création d'un climat favorable de confiance favorable des élèves dans le cadre d'une prochaine étude de documents sous forme de tâche complexe, ou d'une quelconque situation problème posée, que ce soit en cours d'histoire, en cours de géographie, ou dans une autre discipline.

## Conclusion

Il paraît illusoire de concevoir que le professeur n'exerce pas une certaine influence lors du déroulement d'une étude de documents présentée sous la forme d'une tâche complexe. Plusieurs éléments peuvent le justifier. Premièrement, le simple fait que l'enseignant est maître de son enseignement, puisque c'est lui qui a conçu son étude de documents. Il a donc opéré à plusieurs choix, d'abord celui du sujet, mais il en opère aussi pour la constitution du corpus documentaire, de la problématique d'attaque, des boîtes à outils (et de la finalité de celles-ci) et aussi par les objectifs et les enjeux de savoirs qu'il fixe. Ces derniers définissent la préparation de la séance par le professeur, et donc la manière dont il conçoit le sujet. Ainsi, l'enseignement de l'histoire n'est pas étranger aux courants de pensées de la discipline, à l'historiographie, qui sont à la base de la constitution d'un cadre de réflexion que le professeur impose à ses élèves. La réflexion de ces derniers s'inscrit dans des enjeux de savoirs et de l'historiographiques qui sont aussi ceux de l'enseignant. Durant le déroulement de la séance, l'influence de ce dernier opère aussi à travers les interventions et les guidages qu'il transmet aux élèves. La transposition didactique qu'il propose est aussi essentielle, puisque c'est par elle que les élèves peuvent appréhender l'étude de documents. Et le fait que j'ai dû la remanier au moyen d'une remédiation par une boîte à outils qui a permis à une grande partie des élèves de prélever des informations dans les documents, mais aussi à s'interroger un minimum sur celle-ci. Ce qui me permet aussi d'ajouter à ma conclusion que l'apport par le professeur d'une méthodologie ou d'une traduction sous une autre forme est essentiel pour l'appropriation du problème par les élèves, en plus de constituer une influence supplémentaire sur ces derniers. L'appropriation et le reçu de tous ces éléments qui constituent l'influence du professeur est différente selon les élèves. Lorsqu'ils sont mis en difficulté, l'enseignant est aussi présent pour remédier aux situations de blocage dans la réflexion en les guidant. Enfin, les analyses par la perspective du concept d'étayage, développé par Jérôme Bruner, a été tout à fait pertinente pour la compréhension de l'influence du professeur, qui se fait donc aux travers de différents niveaux, de différentes manières et façons sur lesquelles on a précédemment conclus.

Enfin, au vu de la modestie de ce travail de recherche, il peut être intéressant d'approfondir sur plusieurs points, à savoir l'étude de la transposition didactique du

professeur lors d'une étude de documents, sa posture lors de ce même travail, ou encore son rôle de régulateur dans les débats qu'exercent les élèves. La connaissance de ces différentes pistes comprend aussi des enjeux de formations professionnelles, car il amène l'enseignant à toujours mieux comprendre ses relations avec ses élèves et sur la manière dont il exerce son cours.

## Bibliographie

### Ouvrage scientifique portant sur l'épistémologie et l'historiographie de l'histoire :

Prost, Antoine. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Éditions du Seuil, collection Point histoire. 2010 (réédition).

### Ouvrage scientifique portant sur la psychologie du développement de l'enfant :

Bruner, J., Michel, J. (2011). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. (Deleau, M.) Paris : Presses Universitaires de France.

### Ouvrage scientifique portant sur la didactique de l'histoire :

Cariou, Didier. (2012). *Écrire l'histoire scolaire : quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.

### Article issu d'une revue scientifique portant sur la didactique des mathématiques :

Rogalski, Janine. (2003). Y-a-t-il un pilote dans la classe ? Apports des concepts et méthodes psychologiques ergonomiques pour l'analyse de l'activité de l'enseignant. *Recherches en didactiques des mathématiques*. 3.

### Articles issus de revues scientifiques portant sur la didactique de l'histoire :

Doussot, Sylvain. (2015). Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°55.

Doussot, Sylvain. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*. 173.

Lautier, Nicole. Allieu-Mary, Nicole. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars.

Le Marec, Yannick. Vézier, Anne. (2006). Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire en classe. *Le cartable de Cléo*. Université de Genève. pp.160-173.

Le Marec, Yannick. Doussot, Sylvain. Vézier, Anne. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Education et didactique*.

Vézier, Anne. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires ?. *Recherches en didactiques*, 16, p.11-28.

### Sitographie :

Site internet Éduscol : <https://eduscol.education.fr/>

## Annexes

### *Annexe 1 : transcriptions des enregistrements*

#### **Transcription de l'explication des consignes par l'enseignant lors de la première heure de cours (11/01/2019) (0'00''-27'10'')**

1	Professeur D	Bien, silence !
		<i>Deux secondes d'attentes, la classe se tait. Et le professeur commence à distribuer les sujets aux élèves, en expliquant en même temps le déroulement de la séance.</i>
2	Professeur D	Comme je vous l'ai expliqué en entrant en classe, et comme on vous l'a expliqué hier, vous allez travailler aujourd'hui en groupe. Il s'agit d'une tâche complexe. Quelque chose que vous avez dû déjà faire l'année dernière en sixième, éventuellement aussi en primaire. Et cette année aussi d'ailleurs. Cette tâche porte bien sûr sur le Moyen Âge. Et plus précisément sur l'Église et la société. Quand je parle d'Église, je parle de l'institution avec le pape à sa tête à Rome. Je ne parle pas du bâtiment donc faites attention.
		<i>Distribution des sujets terminée, le professeur continue ses explications devant la classe</i>
3	Professeur D	Bien donc en tant qu'apprentis-historiens, ou apprenties-historiennes, vous allez répondre à la question suivante : l'Église définit-elle la société au Moyen Âge ? [...]. Pour revenir à la question, elle n'est pas simple, et vous n'avez pas de connaissance pour y répondre. C'est pour ça que vous avez un dossier documentaire, composé de trois documents. Mais puisqu'on a peu de temps, je vous ai préparé des pistes pour répondre à la question dans une boîte à outils en bas à droite et au verso de votre sujet. [...].

		<p>Pour ce qui est des rôles, sauf exception vous êtes 4 par groupes, donc il y a quatre rôles différents que vous vous donnerez. Il y a d'abord le rôle du maître du temps, qui gère le temps, et les consigne de temps que j'indiquerai. Ensuite celui du secrétaire pour le brouillon, que je ramasserai en fin d'heure, et pour le rendu final. [...].</p>
	<i>Deux secondes de pause</i>	
4	Professeur D	<p>On revient à la boîte à outils qui doit vous aider comprendre les documents. Le premier document correspond à des enluminures, ce sont des images qui permettent d'illustrer des textes écrits en latin. Elles sont dessinées par des moines, pour des moines parce que les écrits restent dans les monastères, et aussi parce que la majeure partie de la population ne sait pas lire au Moyen Âge. Je veux que vous vous intéressiez à la forme, à la façon dont c'est représenté car il ne s'agit pas de la réalité mais plutôt de la vision des moines qu'ils ont sur le travail des paysans. D'accord ?</p>
	<i>Deux seconde de pause, sans question des élèves</i>	
5	Professeur D	<p>Ensuite pour le document 2. Il s'agit d'un poème d'un évêque, c'est-à-dire un homme d'Église, vous avez une boîte à outils de lexique où vous trouverez la définition. Cet évêque, Adalbéron de Laon, Laon qui est située en Picardie, c'est-à-dire au nord de Paris, est un proche de Robert II qui a écrit ce poème pour justifier une organisation de la société. Dieu et le roi ont des rôles importants dans cette organisation de la société, c'est pourquoi vous vous y intéresserez.</p>
	<i>Trois secondes de pause</i>	

6	Professeur D	Enfin, le dernier document est un canon, c'est-à-dire une règle mis en place par des évêques lors d'une réunion qu'on appelle concile. Ils cherchent à encadrer les pratiques religieuses et les fidèles puisqu'au Moyen Âge, tout le monde étant croyant mais les pratiques pouvaient être différentes. Il y a un intérêt à cela, les évêques cherche pas à rendre les pratiques partout pareil juste pour que ça soit simple. C'est une piste de réflexion que vous explorerez. Bien ! Y-a-t-il des questions ?
7	Professeur D	Si vous en avez, je circule dans les groupes. N'hésitez pas. Commencer par vous désigner les rôles, je veux que ça soit fait en cinq minutes.
<i>Attributions des rôles (de 21'32" à 26'54")</i>		
8	Professeur D	Bien maintenant que vous connaissez les consignes et votre rôle, vous pouvez vous mettre au travail.

**Transcription des échanges dans le groupe D lors de la première heure  
(11/01/2019) (27'23" à 55'31")**

1	K.	Attendez ! Moi j'suis quoi déjà !
2	M.	K. c'est toi le rapporteur !
3	A.	Oh ... mais le rapporteur c'est à l'oral ?
		Deux secondes de silence
4	A.	Attendez ! M'sieur s'il vous plait, le rapporteur c'est à l'oral
5	Professeur D	Oui c'est ce que j'ai expliqué, le rapporteur montrera le travail du groupe devant la classe.
6	A.	D'accord, c'était juste pour savoir parce qu'on avait dit que c'était moi le rapporteur.
7	M.	<i>(Inaudible)</i>
8	K.	<i>(Inaudible)</i>
9	M.	Ouais parce qu'on a tous des rôles, enfin parfois.
10	C.	Mais est-ce que c'était intéressant de dire ça M. ?
11	K.	Non
12	M.	Non
13	Professeur D	<i>(À l'ensemble de la classe)</i>  Je rappelle que vous devez répondre à la question : l'Église définit-elle la société au Moyen Âge ? et pour cela vous devez utiliser les documents, en y prenant des informations qui seront utiles. Pour vous aider vous avez une boîte à outils disponible qui propose des pistes pour vous aider à utiliser les documents pour répondre à la question.
14	K.	Bien donc comment on doit faire pour répondre à la question ?
15	A.	On s'en bat les couilles.
		<i>Inaudible pendant cinq secondes, les élèves parlent tous en même temps</i>
16	C.	Là on voit que l'Église est proche du roi.
17	K.	Ouais mais du coup qu'est-ce qu'on doit mettre ?
18	M.	Tu sais comment il faut faire C. ?

19	C.	Bah alors personne ne sait ? ( <i>En regardant A.</i> )
20	A.	Quoi ?!!
	<i>Une seconde de silence</i>	
21	A.	On fait quoi du coup ?
22	C.	On s'en fout en fait, là on doit juste faire un brouillon.
23	M.	Attendez je regarde l'heure ! Il reste un peu moins d'une demi-heure.
24	A.	En fait l'Église ils sont méchants
25	K. et C.	Non.
26	M.	Bah non. En vrai j'sais pas. Si ça se trouve l'Église ils sont vraiment méchants.
27	A.	Non mais M. il fait n'importe quoi là.
28	C.	Il dit des trucs pas intéressants.
29	A.	<i>(Hors sujet)</i>
29	M.	<i>(Hors sujet)</i>
30	K.	Mais ta gueule.
31	M.	Nan mais c'est pas vrai !
32	C.	C'est vraiment pas drôle.
33	A.	<i>(Hors sujet)</i>
34	M.	<i>(Hors sujet)</i>
35	A.	<i>(Hors sujet)</i>
36	M.	<i>(Hors sujet)</i>
37	K.	Bon il faut qu'on travaille, le prof du vendredi rigole pas.
38	C.	Bah les deux autres non plus, hein !
39	A.	Mais ouais mais moi je comprend pas ce qu'il faut faire
40	C.	<i>(Soupir)</i> Vous avez même pas lu les documents tous les deux aussi.
41	K.	Nan mais regardez les groupes d'à côté, ils ont trop de la chance.
	36'57  <i>À partir de là, j'ai dû intervenir car C. et K. voulaient rejoindre leurs amis du groupe à leur droite et qu'il en avait marre de M. et de A.. J'ai donc</i>	

		<p><i>commencé par expliquer que je n'ai pas constitué les groupes sur la base des amitiés, mais qu'il s'agissait avant tout d'un travail de coopération avec une entente cordiale entre les membres. Et que s'ils n'y arrivaient pas, j'allais les faire travailler seuls, et donc mettre fin à leur travail de groupe.</i></p> <p><i>A. et M. m'ont dit que la tâche étaient trop compliquée pour eux, d'une manière vulgaire, mais aussi désespérée (« De toutes façons je suis trop con vous savez»). D'abord, j'ai commencé par réprimer ce langage, puis j'ai dû expliquer que si je proposais la même tâche complexe à toute la classe, c'était parce que moi-même et mon tuteur pensons que tous les groupes peuvent produire quelque chose d'intéressant. Et qu'à l'intérieur du groupe, il y a des rôles différents pour que tous les élèves participent d'une façon ou d'une autre à la réalisation de la tâche complexe. J'ai donc expliqué qu'aucun groupe ne donnera le même résultat à la fin de la tâche, parce qu'ils auront exploité des pistes différentes, et qu'il en allait de même pour la forme finale, qu'il n'y avait donc pas qu'une seule réponse possible à cette question. J'ai expliqué attendre une réponse avec des arguments piochés dans les documents. J'ai terminé cette explication sur le fait que le rôle du rapporteur est justement là pour cela, montrer les différences de traitement de tous les groupes sur un même sujet.</i></p>
42	Professeur D	<p>43'26''</p> <p>Bien maintenant retournons sur la consigne. Je vous demande de répondre à la question : l'Église définit-elle la société au Moyen Âge ? Est-ce que vous comprenez bien tous la question.</p>
43	C.	Moi je pense que la question veut dire qu'on doit dire quel est le poids de l'Église dans la société au Moyen Âge ?
44	Professeur D	Oui, on peut reposer la question comme ça.
45	A.	Ah bah d'accord ! J'avais pas compris ce que ça voulait dire le « définie » là.
46	M.	Oui moi aussi je crois que je comprends. ( <i>Regarde l'heure, en même temps</i> ).

47	K.	Vous n'aviez vraiment pas compris ça ?
48	Professeur D	Et bien maintenant que c'est plus clair pour tous les membres du groupe, il faut que vous lisiez les documents, et aussi que vous vous aidiez des pistes dans la boîte à outils.
49	C.	Oui monsieur mais pourquoi vous ne posez pas de question pour qu'on trouve les pistes.
50	Professeur D	Parce qu'il y a beaucoup de possibilités et que je préfère vous laissez choisir vos pistes, vos arguments plutôt que de vous les dire par des questions. Et comme je vous l'ai expliqué, tous les groupes n'auront pas exactement les mêmes pistes, et le rôle du rapporteur est de montrer les pistes choisies par le groupe.
51	K.	D'accord mais comment on fait pour le document 1 (à propos des enluminures), on comprend pas où sont les pistes.
52	Professeur D	Je rappelle que ces enluminures ont été dessinées par des moines, pour des moines. Ça veut dire que les moines ont une vision sur les paysans, et qu'ils les ont représentés d'une certaine façon. Vous avez vu précédemment que les paysans avaient des statuts différents, économiquement et au niveau de la soumission au seigneur. Or là, on retrouve toujours les mêmes personnages, donc quels sont leurs statuts. Aussi comment sont-ils représentés, avec quelles couleurs, quelles expressions de visages.
53	C.	Ah d'accord. Donc en fait faut dire que c'est une représentation que c'est pas la réalité et on dit ça par rapport à la façon que les moines ont utilisé
54	Professeur D	Oui, je vous laisse poursuivre sur cette piste. Surtout discuter de ce que vous comprenez des documents, et utiliser en même temps les pistes pour que votre discussion puisse donner des éléments de réponse à la question.

55	A.	Bon j'ai compris ce qu'il fallait faire mais j'ai la flemme, en plus on m'a piqué des affaires
56	C.	<i>(Hors sujet)</i>
57	M.	<i>(Hors sujet)</i> Genre ça fait vingt-deux minutes qu'on parle et il reste que dix minutes. Heureusement qu'on a encore une heure pour finir la prochaine fois. <i>(Hors sujet).</i>
58	K.	<i>(Hors sujet)</i>
59	A.	<i>(Hors sujet)</i>
60	M.	<i>(Hors sujet)</i>
61	C.	Bon allez faut qu'on revienne au travail, donc il faut K. que tu écrives que les enluminures représentent les travaux des champs des paysans selon l'Église.
62	A.	Ouais et alors ? Tu réfléchissais à ça ?
63	C.	<i>(Hors sujet)</i>
64	M.	<i>(Hors sujet)</i>
65	A.	<i>(Hors sujet)</i>
66	K.	Le prof a dit qu'on devait voir la forme.
67	A.	Et c'est quoi alors la forme ?
68	K.	Bah les couleurs qu'il a dit, par exemple.
69	M.	Ouais c'est toujours les mêmes couleurs, c'est du jaune.
70	C.	Oui c'est du jaune doré.
71	K.	Ouais et les paysans étaient tous chrétiens au Moyen Âge aussi, il faudrait qu'on le note.
72	C.	Oui c'est important je pense.
73	A.	Grave ils y croyaient tous.
74	K.	Donc je marque. <i>(Lecture et écriture en même temps)</i> « L'Église est importante, pour les paysans, ... »
75	C.	Et les villageois tu mets
76	K.	« et les villageois ».

77	C.	« et il y a beaucoup de personnes au Moyen Âge qui sont chrétiens » tu mets aussi, j'ai entendu N. (groupe à la droite) le dire, et le prof l'a dit aussi.
78	A.	Bah évidemment puisqu'ils sont tous croyants.
79	C.	Et vu qu'il y a de plus en plus de personnes, l'Église grandit
80	K.	Ouais j'écris ça.
81	C.	Et donc du coup elle prend de l'ampleur tu vas dire aussi
82	K.	Attends va pas trop vite, j'écris
83	M.	Dépêchez-vous il nous reste plus beaucoup de temps, faut qu'on rende le brouillon.
84	K.	« ... prend de l'ampleur » ... C'est bon j'ai fini d'écrire
85	A.	Oublie pas les noms aussi.
86	Professeur F	Oui mettez bien vos noms, parce que M. D. a dit qu'il va ramasser les brouillons de chaque groupe.
87	K.	J'écris, j'écris .... Et voilà c'est bon.
88	A.	Ouais c'est bon t'as bien écrit ?
89	C.	Oui c'est bon
90	Professeur D	Bien ça ne va pas tarder à sonner, je ramasse les brouillons de chaque groupe donc écrivez bien vos noms dessus. Je vous les rendrai la prochaine fois avec des corrections pour la mise au propre.
		<i>Sonnerie retentissant</i>
91	Professeur D	Vous gardez vos sujets mais vous ne les collez pas encore dans le cahier est-ce que c'est clair ? On reprendra cette tâche la prochaine fois qu'on se verra, c'est-à-dire le vendredi 25 janvier. Je vous souhaite une bonne fin de journée et un bon week-end
92	Professeur L	Pour la prochaine fois, c'est-à-dire lundi, apprenez bien votre cours. Et je vous souhaite aussi une bonne fin de journée et un bon week-end.

**Transcription des échanges dans le groupe D lors de la deuxième heure  
(25/01/2019) (20'09'' à 52'21'') (K. est absent durant cette heure de cours)**

1	C.	Bien donc du coup, il faut qu'on utilise la nouvelle boîte à outils
2	A.	Oui mais on s'en fou.
3	C.	Mais oui bien sûr, comment on va avoir une mauvaise note c'est super.
4	M.	En vrai, on a aucune chance face aux autres groupes de toute façon.
5	C.	Ouais enfin bon faut d'abord qu'on lise la nouvelle boîte à outils.
<i>Lectures des documents (21'04'' à 27'01'')</i>		
6	C.	En vrai c'est facile maintenant !
7	A.	Ouais bah moi j'ai toujours rien compris
8	C.	<i>(Soupir)</i>
9	M.	<i>(Hors sujet)</i>
10	C.	Bon déjà juste pour la question, en fait le prof a dit qu'on peut la dire d'une manière différente.
11	M.	C'est quoi déjà la question ?
12	C.	Mais t'écoutes vraiment pas en plus ! C'est chiant !
13	M.	Mais j'y comprend trop rien.
14	A.	Et moi j'ai la flemme.
15	C.	Nan mais genre vous avez fait quoi pendant le début du cours, le prof nous a bien expliqué comment ça fonctionnait. Et tout le monde a compris sauf vous quoi ! Et il fallait qu'on soit dans le même groupe en plus !
16	M.	Bah quoi, j'en ai marre, j'en ai marre quoi...
17	C.	Bon déjà je commence par la question de départ : l'Église définit-elle la société au Moyen Âge ? Bah en fait on peut dire aussi : Quel est le poids de l'Église sur la société au Moyen Âge ? ou alors je pensais à : à quoi sert l'Église au Moyen Âge ?
18	A.	Ah ouais d'accord ! Mais en fait on s'en fou !

19	C.	<i>(Soupir)</i>
20	M.	J'aime pas l'histoire de toute façon.
21	A.	Nan mais toi t'aimes rien de toute façon, on est pareil. <i>(Hors sujet)</i>
22	C.	Nan mais là on a plus de temps les gars. Il faut finir le rendu final, compléter les grilles d'autoévaluation, par contre il a dit qu'on passerait pas à l'oral à cause du manque de temps. Bon déjà, sur le brouillon, il a écrit des remarques, et il a corrigé certains éléments donc maintenant on doit savoir quoi dire sur chaque document.
23	A.	Ah ouais c'est vrai il a écrit des trucs !
24	C.	Et la boîte à outils 2 donne plus d'éléments de réponses, en fait on a juste à reprendre ça.
25	M.	Oui.
26	A.	Ouais bah c'est qui le secrétaire déjà ?
27	C.	Bah à la base c'est K. mais il est pas là.
28	M.	Bah qui fait alors ?
29	A.	Bah certainement pas toi idiot. Et moi j'ai la flemme.
30	C.	Nan mais calmez-vous ! C'est moi qui vais le faire et puis c'est tout.
<i>Deux secondes de silence</i>		
31	Professeur D	Alors vous comprenez l'utilité de la nouvelle boîte à outils que j'ai distribuée et expliquée en début de séance ?
32	C.	Oui je crois oui, en fait vous avez mis les documents sous forme de schéma ?
33	Professeur D	Oui c'est ça, mais c'est aussi pour faire apparaître plus facilement les éléments de réponses.
34	C.	Oui j'ai vu ça pour le document 2, et 3
35	M.	Mais monsieur, en fait on doit reprendre la boîte à outil pour répondre à la question ?
36	Professeur D	Oui c'est ce que j'ai expliqué, pour le premier document vous avez une méthodologie pour vous expliquer comment comprendre des choses du document 1. Ensuite pour le

		document 2, vous avez les trois groupes qui composent la société au Moyen Âge selon Adalbéron de Laon. Et enfin dans le document 3, le schéma vous explique pourquoi l'Église met en place de nouvelles mesures pour encadrer les fidèles. Les différents éléments de réponses sont présents. C'est à vous maintenant de les retrouver.
37	C.	D'accord, c'est quand même beaucoup plus clair que le dernier coup. En gros les réponses sont là quoi.
38	Professeur D	Je vous rappelle qu'il y a plusieurs possibilités de réponses car chaque groupe analyse les documents différemment. Vous avez déjà trouvé des éléments que d'autres groupes n'ont pas forcément trouvés. Et inversement, d'autres groupes ont dit des choses que vous n'avez pas relevées.
39	C.	D'accord, on travaille tous sur la même chose mais nos rendus seront différents ?
40	Professeur D	Oui c'est ça, c'est ce que j'avais expliqué la dernière fois. Les historiens fonctionnent comme ça. Ils ne relèvent pas tous les mêmes éléments d'un document.
41	A.	Ah ouais ... mais du coup on en a forcément moins relevé que les autres groupes.
42	Professeur D	Ce qui compte c'est que vous aillez répond à la question avec des éléments de réponse. Ce n'est pas la peine de tous les reprendre.
43	M.	Ok
44	C.	Donc du coup, on a lu vos remarques et du coup, on reprend nos éléments avec la correction que vous avez apportée.
45	Professeur D	Oui c'est ça. Je vous laisse commencer à construire votre rendu final. Dépêchez-vous, on n'a pas beaucoup de temps.
46	C.	Oui d'accord.
47	A.	Donc du coup ça serait quoi des éléments de réponse ?

48	C.	Bah c'est déjà tout ce qu'on a dit, puis par rapport au document 1, on a déjà dit pas mal de chose donc c'est pas la peine d'aller plus loin dans les explications.
49	A.	Tant mieux parce que la flemme
50	M.	Ouais
51	A.	<i>(Hors sujet)</i>
52	M.	<i>(Hors sujet)</i>
53	A.	<i>(Hors sujet)</i>
54	M.	<i>(Hors sujet)</i>
55	A.	<i>(Hors sujet)</i>
56	M.	<i>(Hors sujet)</i>
57	A.	<i>(Hors sujet)</i>
58	C.	On est enregistré, donc arrêtez de vous insulter, ça sert à rien. Et en plus c'est moi qui fais tout ça me soule.
59	A.	C'est pas moi qui vais t'aider, j'comprend rien.
60	M.	J'ai la flemme.
61	C.	<i>(Soupir)</i>  Bon alors je propose de faire une carte mentale, c'est plus simple et plus rapide, et puis ça vous permettra de comprendre, et aussi pour que je ne fasse pas tout toute seule.
62	M.	Ouais parce que pour moi un texte à écrire c'est impossible.
63	A.	J'ai la flemme de lire et d'écrire de toute façon.
64	C.	Oui bah t'as la flemme tout cour en fait, comme d'habitude ça ne change pas.
65	A.	Mais vas-y là !
66	C.	Désolée mais c'est la vérité.
67	M.	Ouais K. tu fous jamais rien de toute façon.
68	A.	<i>(Hors sujet)</i>
69	M.	<i>(Hors sujet)</i>
70	A.	<i>(Hors sujet)</i>

71	C.	Enfin bref, là on à ce qu'il faut pour dire pour le document 2.
72	M.	Bah, il y a ceux qui prient, ceux qui combattent et ceux qui travaillent.
73	C.	Oui c'est ça et le roi contrôle les trois groupes. Aussi il est écrit qu'il n'a de compte à rendre qu'à Dieu.
74	M.	Mais c'est bizarre, il fait comment pour rendre ses comptes à Dieu ?
75	C.	Bah je sais pas.
76	A.	Bah genre si Dieu est pas content il va arriver des trucs au roi.
77	C.	Oui ça pourrait être ça.
78	M.	Et aussi avec la vie éternelle.
79	C.	Oui la vie éternelle et le salut.
80	A.	Ouais mais du coup ceux qui prient c'est qui précisément.
81	C.	Ce sont les curés, les moines, tout ça quoi je pense.
82	A.	Genre c'est que 1% de la population !
83	C.	Oui. Bah genre, ils doivent prier pour que tout le monde a la vie éternelle après la mort.
84	A.	Oui mais si le roi n'est pas en accord avec Dieu. Vu que ceux qui prient doivent obéir au roi, ils obéissent à qui ?
85	C.	Oui c'est une bonne question ça, le groupe d'A. (groupe à la droite) s'est posé la même question tout à l'heure j'ai entendu.
		33'12" <i>Moment de réflexion d'environ 30 secondes</i>
86	C.	Madame ?
87	Professeur F.	Oui ?
88	C.	Si le roi n'était pas en accord avec Dieu, est-ce que ceux qui prient sont obligés de lui obéir dans ce cas-là ?
89	M.	En vrai on sait pas.
90	Professeur F.	Ceux qui prient sont les hommes d'Église, on est d'accord ?

91	C.	Euh oui.
92	Professeur F.	Donc du coup ils obéissent aussi au pape.
93	C.	Ouais du coup ils obéissent à qui en premier, au pape, à Dieu ou au roi.
94	A.	Ou là ! J'comprend pas
95	Professeur F.	De quoi ? Qu'est-ce que tu ne comprends pas ?
96	A.	Pas le pape il donne pas d'ordre, il fait seulement ce que Dieu veut non ?
97	C.	Oui mais il ne suit peut-être pas toujours ce que Dieu veut.
98	Professeur F.	Oui c'est ça. Le pape est à la tête de l'Église, donc il applique les ordres de Dieu à tous.
99	C.	Ah d'accord.
100	Professeur F.	Il ne vous reste plus beaucoup de temps, alors dépêchez-vous.
101	C.	Oui, alors on commence par faire une carte mentale, il faut mettre la question au centre.
102	A.	Pourquoi faut mettre la question au centre ?
103	C.	C'est le prof qui l'a dit. C'est pour que les branches soient les éléments de réponse.
104	M.	Ah ... oui, ok je vois.
105	C.	Alors là j'écris .... Quel est le poids de l'Église dans la société ?
106	Professeur D	(À toute la classe) Silence !
		36'42'' <i>Deux secondes d'attente du silence.</i>
107	Professeur D	Il ne vous reste plus que vingt minutes pour rédiger votre rendu final, je rappelle que je n'en veux qu'un seul par groupe, qu'il peut prendre la forme que vous souhaitez, et peu importe les couleurs.
108	M.	Wouaah, mais faut qu'on se dépêche !
109	A.	Se dépêcher de quoi ? Tu fais rien depuis le début !
110	M.	<i>(Hors sujet)</i>

111	A.	<i>(Hors sujet)</i>
112	M.	<i>(Hors sujet)</i>
113	A.	<i>(Hors sujet)</i>
114	C.	Taisez-vous, j'écris !
115	A.	Oui, écris !
116	C.	Alors déjà il faut dire que 99% de la population au Moyen Âge est chrétienne, c'est le prof qui l'a dit au début du cours.
117	A.	Et c'est quoi le 1% restant.
118	C.	Il dit que c'était les juifs.
119	M.	Ça sert à quoi de dire que 99% de la population était chrétienne, ça répond pas à la question.
120	C.	Bah si parce euuuuh ....
121	A.	Parce que quoi !
122	C.	Euuuuuh ....
		<i>Vingt-neuf secondes d'attente</i>
123	C.	Et bien parce que ça fait beaucoup de monde, donc l'Église est grande
124	A.	Oui, écris ça.
125	C.	Oui bah attend je retrouve son stylo.
126	M.	Il est là.
127	C.	<i>(Hors sujet)</i>
128	M.	<i>(Hors sujet)</i>
129	C.	<i>(Hors sujet)</i>
130	A.	<i>(Hors sujet)</i>
131	C.	Bon peu importe ! Vite ! Il faut écrire ! Donc je fais une branche en bas, alors « 99% de la population est chrétien ».
132	A.	Chrétienne plutôt ?
133	C.	Bah le sujet c'est « 99% » donc je sais pas.
134	M.	Moi non plus je sais pas.
135	A.	Nan mais toi de toute façon tu sais pas écrire
136	M.	<i>(Hors sujet)</i>

137	A.	<i>(Hors sujet)</i>
138	M.	<i>(Hors sujet)</i>
	<i>Tandis que A. et M. s'insultent mutuellement, C. continue le travail sur le rendu final, seule.</i>	
139	C.	<i>(Se parlant à elle-même)</i>  Alors ... <i>(inaudible)</i> .... Bon chacun dans la société à un rôle ... <i>(inaudible)</i> ... donc il y a d'abord un rôle politique, qui est lié au seigneur ...
140	A.	Attends C. ! Tu fais quoi là !
141	C.	Je fais la carte mentale.
142	A.	Non ! Sans blague !
143	C.	<i>(Soupir)</i> ... puisque tu me le demandes !
144	A.	Oui mais t'écris quoi ?
145	C.	Que le type là ... Adalbéron de Laon, il pense qu'il y a trois groupes dans la société, parce qu'ils ont chacun un rôle différent.
146	A.	Ah bon ?
147	C.	Oui, les paysans travaillent pour nourrir, mais aussi pour l'économie
148	A.	Ça veut dire quoi travailler pour l'économie ?
149	C.	Travailler pour que chacun puisse vivre, c'est pas seulement une question de nourriture je pense. En tout cas j'ai entendu N. et E. (groupe de droite) en parler.
150	A.	Ouais mais « ceux qui se battent » ça serait quoi ?
151	M.	Sans doute politique.
152	C.	Oui parce que ce sont des seigneurs.
153	M.	Genre je disais ça comme ça.
154	A.	Bah pour une fois t'as été utile !
155	C.	J'écris ça. Ah mais du coup j'avais déjà écrit que « ceux qui travaillent » avaient pour rôle le social, parce qu'ils permettent à la société de fonctionner.

156	A.	On s'en fou, c'est pas grave, il ne nous reste plus que trois minutes.
157	C.	Oui j'écris, pas de panique.
158	M.	Hein ?
159	A.	Non rien !
	<i>Attente de deux minutes, le temps que C. écrive</i>	
160	C.	Et voilà j'ai terminé ! Pile à temps
161	A.	Attends t'as oublié d'écrire « Seigneur ». Attends j'écris !
162	Professeur D	(À toute la classe) Le temps pour le rendu final est terminé, passez maintenant à la grille d'autoévaluation. Pour ceux qui sont rapporteurs, autoévaluez-vous sur ce que vous avez apporté au groupe, nous n'aurons pas le temps de tous vous faire passer, on fera une correction en commun la semaine prochaine. Je rappelle que le tableau du haut de la feuille me concerne, c'est à moi de remplir. Vous n'avez à remplir que le deuxième tableau. N'oubliez pas d'indiquer votre nom et prénom, votre groupe et le rôle que vous avez joué.

## ***Annexe 2 : sujet de l'étude de documents en tâche complexe distribué aux élèves au début de la première heure***

<p><i>Tâche complexe : Église et société dans l'Occident au Moyen Âge (XI<sup>e</sup>- XV<sup>e</sup> siècles)</i></p>
--

### **Consignes :**

En tant qu'apprentis-historiens, vous coopérerez en groupe pour répondre à la question suivante : l'Église définit-elle la société au Moyen Âge ?

Chaque groupe construira sa réponse à cette problématique. Les quatre membres du groupe auront un rôle précis que vous vous donnerez :

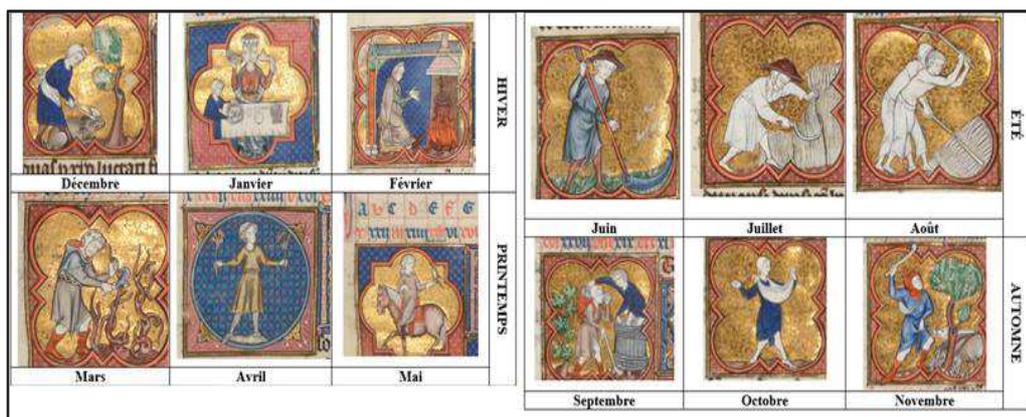
- le maître du temps pour la gestion du temps,
- le secrétaire pour le brouillon et la mise en forme écrite finale,
- le gestionnaire de la parole pour que chacun puisse parler et permettre le recentrage du dialogue,
- et enfin le rapporteur qui exposera la réponse du groupe à l'oral, devant toute la classe (en 5 minutes).

La forme de rendu de la réponse est libre (texte rédigé de 10 lignes maximum, schéma fléché, carte mentale, tableau, ou autre ...). Vous n'aurez pas besoin de justifier la forme de rendu choisie.

### **Corpus documentaire :**

Document 1 : Calendrier agraire dessiné par un moine de l'abbaye de Saint-Germain-en-Laye. Ces enluminures sont accompagnées de textes rédigés en latin décrivant les travaux qu'accomplissent les paysans.

D'après le martyrologe-obituaire de Saint-Germain-des-Prés, enluminé vers 1270  
à Paris, BNF.



### Document 2 : L'organisation de la société selon Adalbéron de Laon

« Les uns prient, les autres combattent, les derniers travaillent. Ces trois groupes forment un tout et ne peuvent être séparés. Ce qui fait leur force, c'est que ceux qui travaillent le font pour les deux autres ordres ; à leur tour, ceux-ci prient ou combattent pour eux. Ainsi, tous trois se soulagent les uns les autres [...]. C'est ainsi que la loi de Dieu domine le monde, et que par elle le monde jouit d'une douce paix. Mais aujourd'hui les lois sont sans force, la tranquillité fuit de partout, les mœurs des hommes se corrompent, et tout ordre s'intervertit. Roi, tu tiens la balance par le droit de ta naissance, c'est donc à toi de veiller au bonheur du monde et de réprimer, à l'aide du frein des lois, ceux qui se montrent enclins au crime. »

D'après Adalbéron, évêque de Laon, Poème au roi Robert, vers 1027 (traduit du latin)

### Document 3 : Les attentes de l'Église de la part des fidèles

« Tout fidèle de l'un ou l'autre sexe parvenu à l'âge de discrétion, doit lui-même confesser loyalement tous ses péchés au moins une fois l'an à son curé, accomplir avec soin, dans la mesure de ses moyens, la pénitence à lui imposée, recevoir avec respect, pour le moins à Pâques, le sacrement de l'Eucharistie, [...]. Sinon, qu'il lui soit interdit d'entrer à l'église de son vivant, et qu'il soit privé de sépulture chrétienne après sa mort. Ce décret salutaire sera fréquemment publié dans les églises, de sorte que personne ne puisse couvrir son aveuglement du voile de l'ignorance. [...] Le prêtre, quant à lui, doit agir avec discernement et prudence, [...] s'enquérir avec soin de la situation du pécheur et des circonstances du péché, pour discerner en

toute prudence le conseil opportun et appliquer le remède approprié, [...]. Qu'il (le curé) prenne garde de trahir en quoi que ce soit le pécheur [...]. »

Canon 21 du concile de Latran IV, 1215, traduit du latin

### **Boîte à outils pour comprendre les documents**

#### => Document 1 :

- Au Moyen Âge, les enluminures sont présentes dans les manuscrits écrits par des moines, pour des personnes sachant lire, donc très souvent pour les moines eux-mêmes. Ce qui fait que les enluminures sont le reflet de leurs pensées sur le travail des paysans. Ils ne cherchent pas à représenter la réalité.

- La réalité est que les paysans connaissent des statuts différents. Il existe des différences de richesses et de libertés énormes entre certains groupes de paysans. Or les enluminures présentent toujours le même personnage, un homme adulte dont on ignore le statut social (serf, paysan libre, ou autre). Aussi les difficultés des travaux, la souffrance, les divers problèmes (climat, épidémie, guerre, moyens techniques) que peuvent rencontrer les paysans sont absents de ces enluminures.

#### => Document 2 :

Robert II, roi de France de 996 à 1031, rencontre des difficultés pour imposer son autorité sur l'ensemble du royaume. Adalbéron est un des conseillers de ce roi, et a écrit un poème justifiant l'organisation de la société telle que l'a voulue Dieu (chacun tient un rôle), et dont le roi est, selon lui, le garant et le protecteur.

#### => Document 3 :

- Le clergé a pour rôle de prier, de permettre que chacun puisse avoir le salut après la mort, c'est-à-dire la vie éternelle. L'Église cherche alors à contrôler le comportement des fidèles, non-seulement pour correspondre aux attentes religieuses, qui n'étaient pas toujours accomplies auparavant, et aussi éviter les hérésies, c'est-à-dire des pratiques religieuses que l'Église refuse.

- Des évêques se sont réunis afin de définir les règles à appliquer pour le cadrage des fidèles, des chrétiens. Ces règles sont appelées canons, qui agissent comme des lois puisqu'elles prévoient des condamnations. Or théoriquement, seul le roi et

ses conseillers peuvent décider des lois. Pour cela, l'Église s'affirme un pouvoir lié au contrôle de la religion. Ce pouvoir spirituel est différent du pouvoir du roi, qui s'applique sur les autres domaines qui ne sont pas religieux.

### **Boîte à outils pour le lexique**

Abbaye : établissement religieux organisé par des moines et dirigé par un abbé.

Baptême : cérémonie religieuse qui permet de devenir chrétien.

Canon : règle religieuse.

Concile : réunion d'évêques pour discuter de religion.

Curé : personne ayant une autorité religieuse sur une paroisse.

Église : institution chrétienne avec le pape à sa tête.

Eucharistie : cérémonie religieuse faisant référence au dernier repas de Jésus de Nazareth avant son exécution.

Évêque : personne à la tête d'un diocèse (ensemble de paroisses).

Fidèle : chrétien appartenant à une paroisse.

Moine : membre du clergé régulier de monastère ou abbaye.

Paroisse : ensemble des chrétiens d'un village.

Péché : acte ou parole d'un chrétien interdit par l'Église.

Salut : vie éternelle après la mort.

### Annexe 3 : brouillon du groupe D

C  
K  
A  
M

L'Église montre que les hommes qui font les travaux  
(dans les champs, la politique)

L'Église est importante pour les paysans, villageois et  
il y a beaucoup de personnes au Moyen-Âge qui sont chrétiens  
donc plus il y a de personnes plus l'Église grandit et  
prend de l'ampleur.

## Annexe 4 : boîte à outils 2, utilisée comme moyen de remédiation lors de la seconde heure

### Tâche complexe : l'Église définit-elle la société ? : Boîte à outils 2

L'Église définit-elle la société ? => On peut traduire la question en : Quel est le poids de l'Église au Moyen Âge ?, ou encore : Quelles sont les relations entre Église et société au Moyen Âge ?

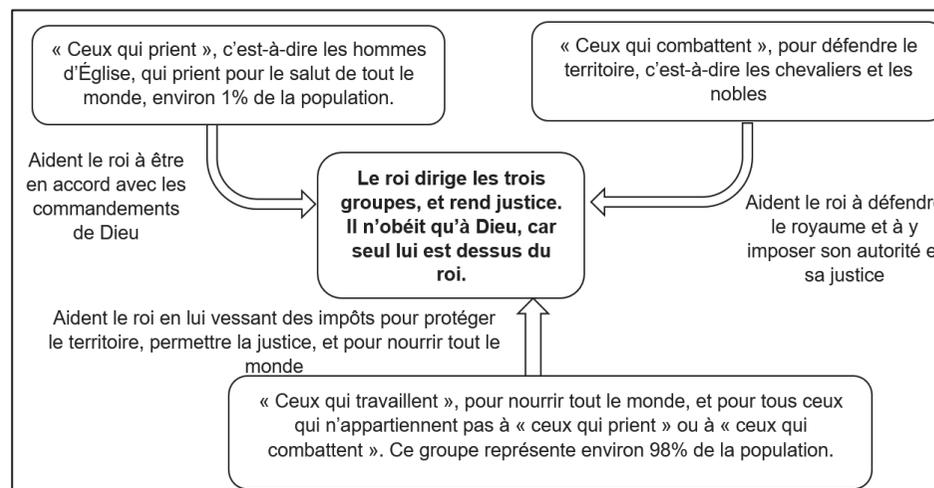
#### Document 1 : Comment analyser un document iconographique (des images)

##### Plusieurs étapes :

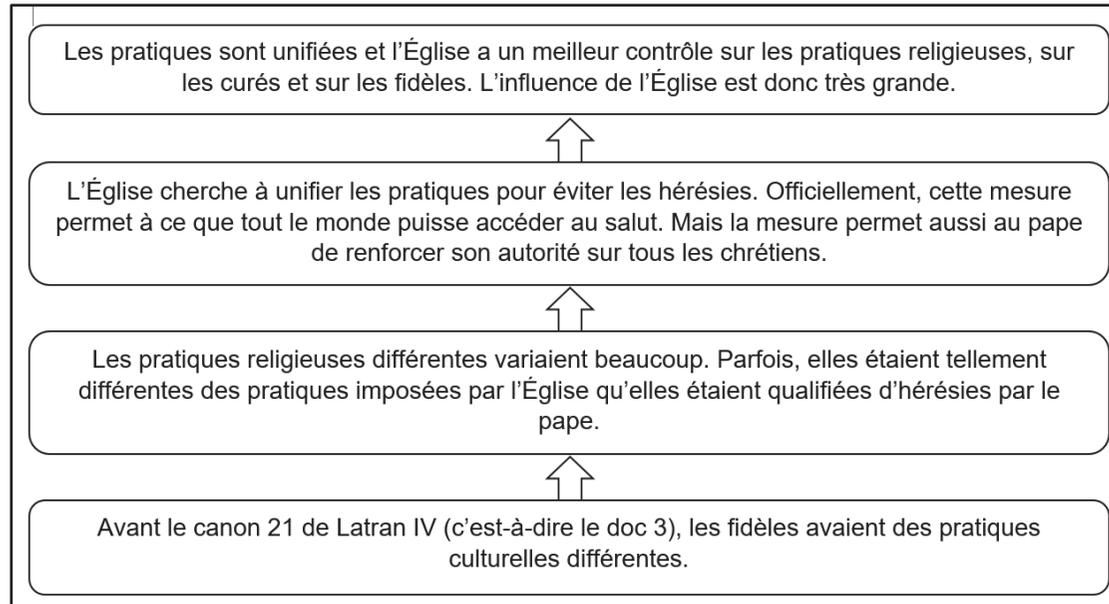
- Identifier l'auteur (ou les auteurs).
- Identifier les destinataires et en déduire quel groupe social ou catégorie d'individus pouvaient avoir accès à ces illustrations.
- Identifier les personnages représentés et justifier les éléments aidant à leur identification (morphologie, vêtements, outils de travail, genre, ou autre signes distinctifs).
- Identifier le décor entourant les personnages (paysages, outils, couleurs utilisées), et déterminer si le décor paraît réaliste ou imaginé.
- Utiliser les étapes précédentes pour identifier quelle vision l'auteur veut partager aux destinataires.

- La vision identifiée aide à comprendre la perception des hommes d'Église sur les paysans. Cette vision est un élément de réponse à la question.

#### Document 2 : Schéma reprenant le poème



### Document 3 : L'Église cherche à unifier les pratiques religieuses



#### Pour le rendu final :

- vous choisissez la forme (texte, tableau, carte mentale, ou autre)
- vous commencerez par écrire la question posée (L'Église définit-elle la société au Moyen Âge ?, ou une autre question synonyme comme : Quel est le poids de l'Église au Moyen Âge ?, ou : Quelle est l'importance de l'Église au Moyen Âge ?)
- vous justifierez votre réponse (oui, non, ou un peu des deux car ça dépend) à partir des 3 documents, il y a 3 pistes de réponses à exploiter pour chacun des 3 documents (voir cette boîte à outils)

## Annexe 5 : fiche d'évaluation individuelle

Groupe : \_\_\_\_\_

Prénom, Nom : \_\_\_\_\_, Classe : 5<sup>e</sup> 3

Chapitre 3 : *Société, Église et pouvoir politique dans l'Occident au Moyen Âge (XI<sup>e</sup> – XV<sup>e</sup> siècles)*

Fiche individuelle, tâche complexe : **Église et société dans l'Occident au Moyen Âge (XI<sup>e</sup>- XV<sup>e</sup> siècles)**

Compétences évaluées :

<b>C 7. Coopérer et mutualiser</b>	
C 7.1 Organiser son travail dans le cadre d'un groupe	
C.7.2 Adapter son rythme de travail à celui du groupe	
C 7.3. Discuter, confronter ses arguments pour défendre ses choix	
C.7.4 Négocier une solution commune	

Grille d'autoévaluation :

Mon rôle dans le groupe : \_\_\_\_\_

Compétences	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Savoir tenir son rôle	J'identifie mon groupe et j'y reste sur la durée du travail.	Je connais mon rôle et je le remplis partiellement.	Je tiens mon rôle.	Je tiens mon rôle et je suis capable d'aider les autres à assumer leur rôle.
Écouter les autres	Je monopolise la parole, je coupe la parole ou je reste à l'écart	J'écoute les autres mais impose malgré tout mon avis	J'écoute et j'accepte l'avis des autres quand il me paraît pertinent.	Je tiens compte de l'avis des autres et m'en sert pour enrichir le travail.
Exprimer son avis	J'apporte très peu d'idées.	Je donne quelques idées.	Je donne mon avis de façon répétée.	Je donne fréquemment mon avis et cela apporte au groupe

## Annexe 6 : rendu final du groupe A

Quelles sont les relations entre Église et société au Moyen-Âge ?

Le L'auteur du calendrier est dessiné par un moine de l'abbaye. Cela est destiné aux paysans sauf que seuls les moines savent lire. Chaque mois sont représentés par des paysans qui travaillent (cultiver, chasser, ...). Il sont représentés avec des vêtements de personne noble (rouge, bleu). Le décor paraît imaginaire parce que le zont est souvent couleur ble comme si les paysans travaillaient toujours dans les champs. Les femmes ne sont pas souvent représentées.

TB

oui

L'Église dirige la société au Moyen-Âge car on y fait des baptêmes, des conciles, des péchés et des saluts. Le salut est le but de la vie, c'est la vie éternelle, le clergé doit prier pour que chacun puissent avoir un salut après la mort.

Il y a trois groupes qui aident le roi :

- ✓ - Ceux qui prient pour le salut de tout le monde.
- ✓ - Ceux qui combattent pour défendre le territoire (chevaliers et les moines)
- Ceux qui travaillent pour nourrir tout le monde et pour tout ceux qui n'appartiennent pas, à ceux qui prient, ou à ceux qui combattent.

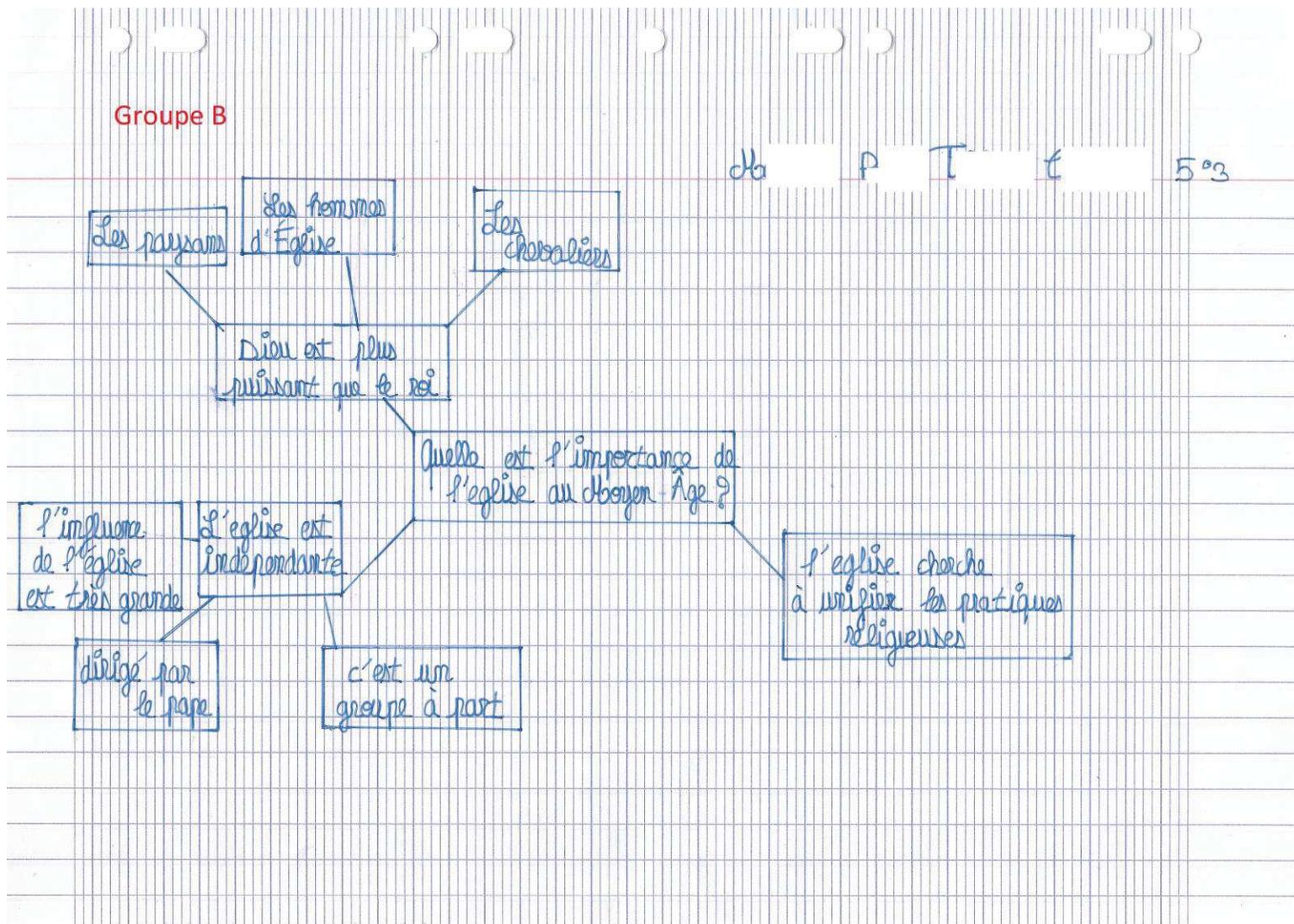
TB

L'Église a un meilleur contrôle sur la pratique religieuse car elles sont regroupées en une pratique pour éviter les hérésies et surtout pour que tout le monde puissent accéder au salut.

TB

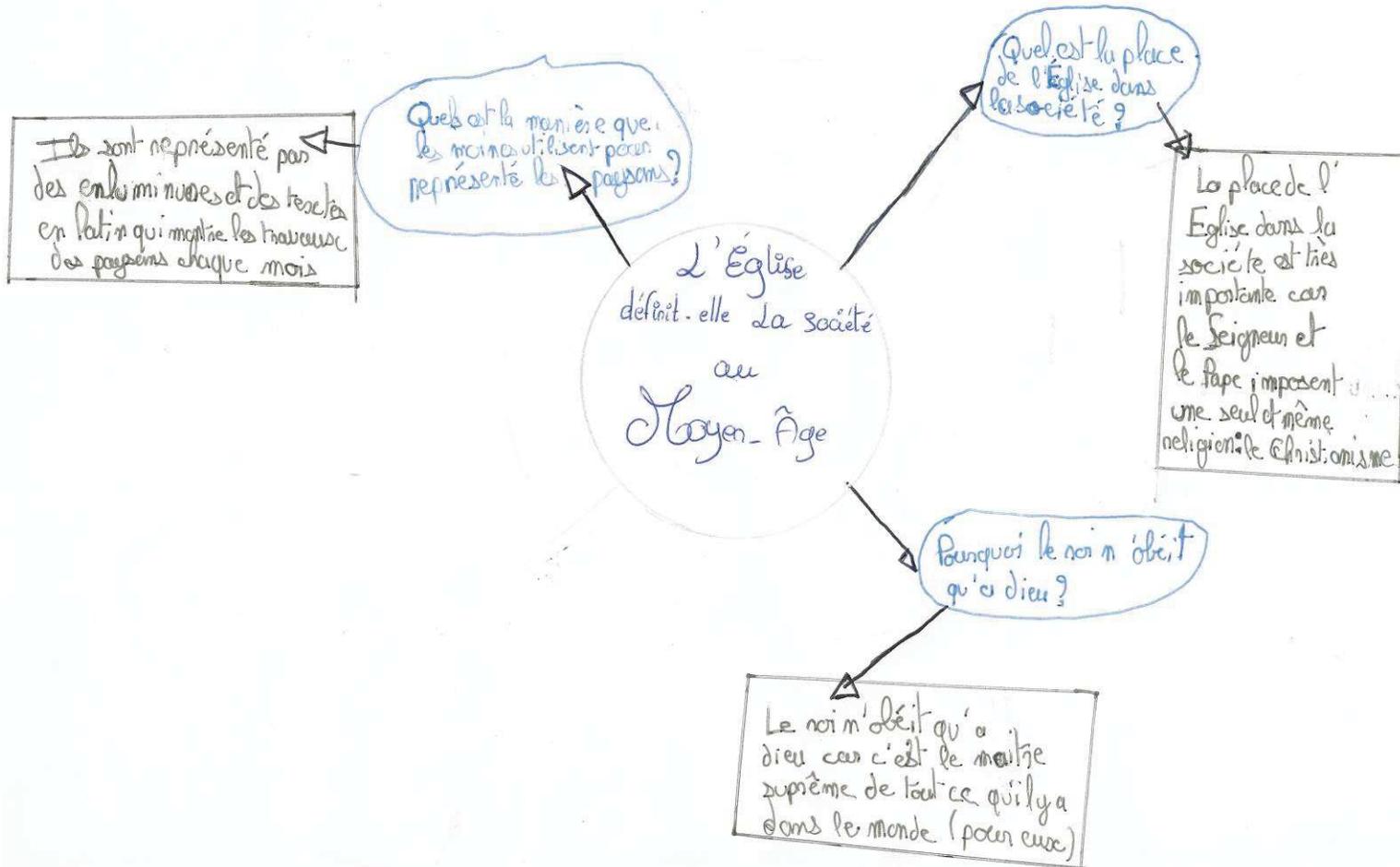
groupe A: d, f, G, d

## Annexe 7 : rendu final du groupe B

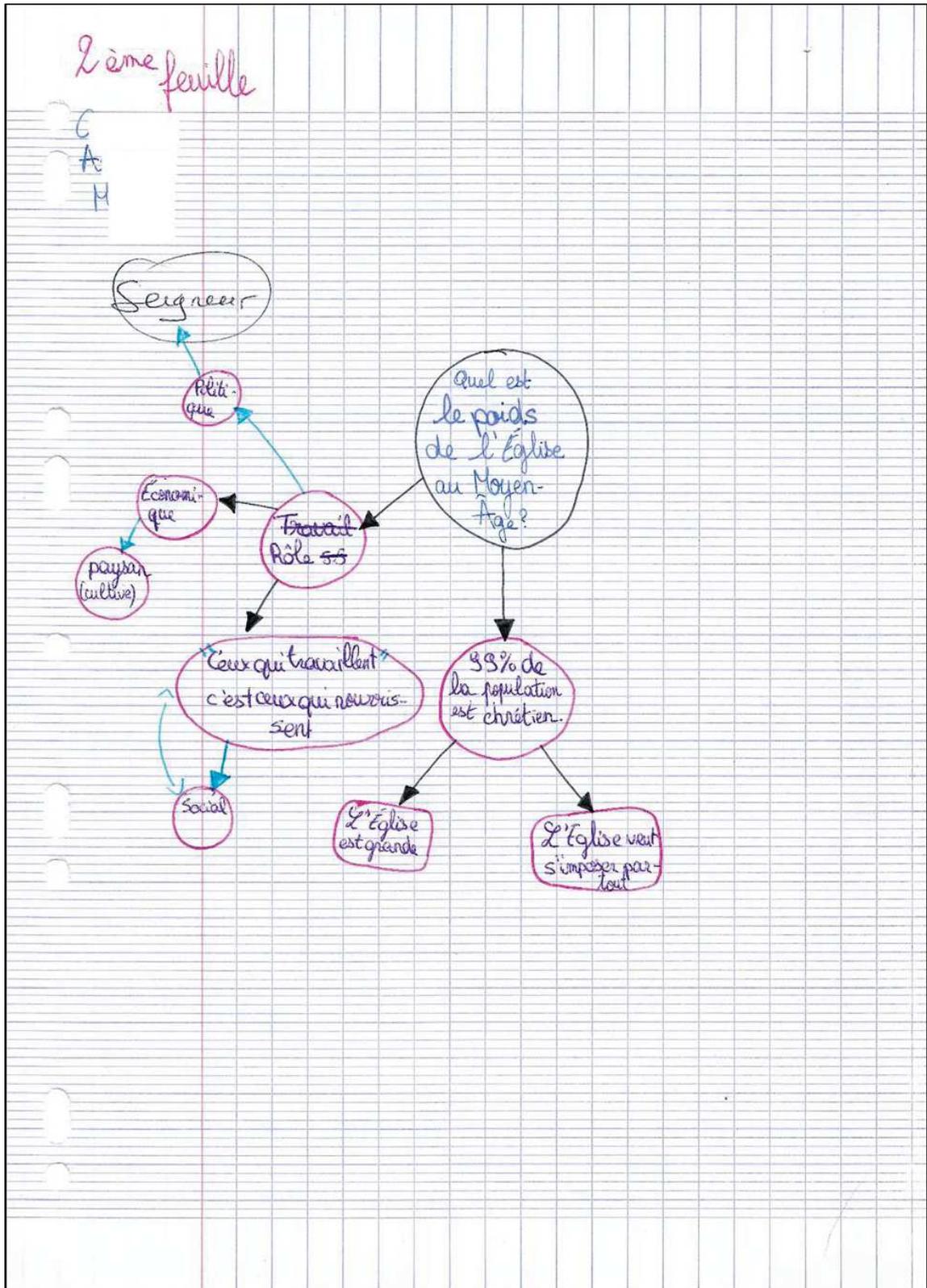


Annexe 8 : rendu final du groupe C

L, D, A, S



## Annexe 9 : rendu final du groupe D



## Annexe 10 : rendu final du groupe E

S  
H  
E  
A  
Groupe E

L'église définie-t-elle la société au Moyen Âge ?

TB

A l'époque, la majorité de la population croit en Dieu. Chaque année, elle doit se confesser à son curé sinon ils n'auront pas de sépulture et donc pas de salut ni de vie éternelle après la mort. Si certaines personnes ne croient pas en Dieu alors elles sont forcées à y croire. La différence entre aujourd'hui et au Moyen Âge c'est que l'État et l'Église au Moyen Âge étaient très proches, aujourd'hui moins. L'Église contrôlait tous les Chrétiens dont le roi, le roi n'était que à Dieu. Les moines ne connaissent pas la sécularité sur les paysans. Ils écrivent des choses pour eux car la population du Moyen Âge ne sait pas lire.

TB

**Annexe 11 : rendu final du groupe F**

**Groupe F**

**Élèves du groupe : P., T., C., N.**

le poids de l'église  
sur la société → l'église  
contrôle la société ✓ oui c'est  
exact

## **Annexe 12 : résultats de l'évaluation de compétence**

Résultats compétences Cinquième (5 <sup>e</sup> 3) – Tâche complexe
---

Compétence C 7. Coopérer et mutualiser (quatre paliers de maîtrise)

- C 7.1 Organiser son travail dans le cadre d'un groupe

- C 7.2 Adapter son rythme de travail à celui du groupe

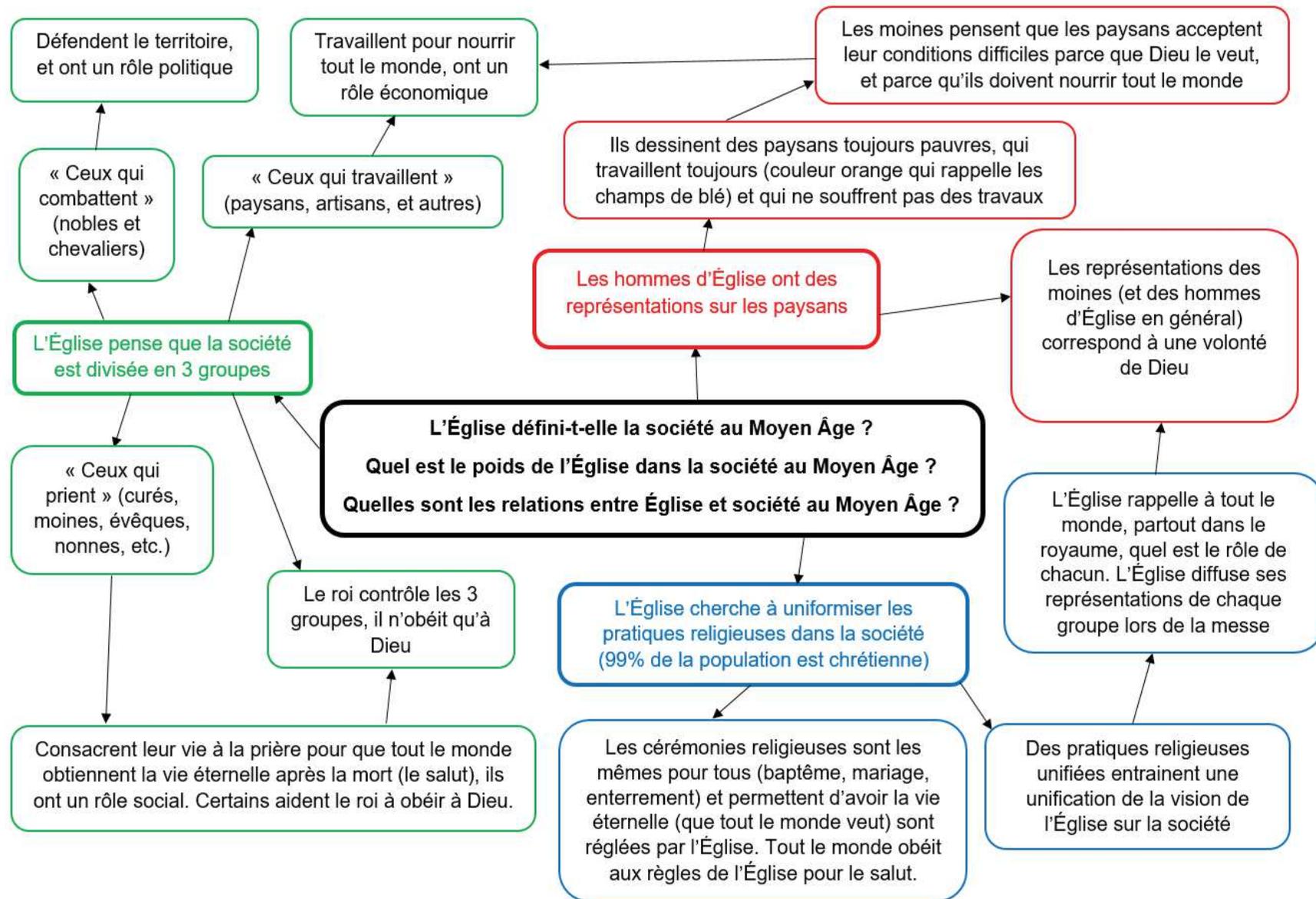
- C 7.3 Discuter, confronter ses arguments pour défendre ses choix

- C 7.4 Négocier une solution commune

Prénoms	Groupes	C7.1	C7.2	C.7.3	C 7.4
L.	A	4	4	3	3
M.	A	4	4	4	3
A.	A	3	3	2	2
C.	A	4	3	3	3
P.	B	4	3	4	3
T.	B	4	3	2	2
C.	B	4	3	3	2
M.	B	4	3	4	3
S.	C	2	2	4	3
J.	C	3	3	2	2
L.	C	3	3	3	3
A.	C	4	3	2	2

A.	D	1	1	3	2
C.	D	4	3	4	3
M.	D	1	1	3	2
K.	D	<i>(Non-évalué)</i>			
A.	E	4	3	2	2
E.	E	4	4	4	4
S.	E	4	4	4	3
M.	E	4	4	4	4
N.	F	4	3	3	2
T.	F	4	3	3	3
P.	F	4	3	3	2
C.	F	4	3	3	2

## Annexe 13 : schéma heuristique de correction à la tâche complexe



## Quatrième de couverture

### En français

Mots-clés : étude de document, tâche complexe, problématisation, pratique enseignante

Résumé :

L'enquête historique a pour objectif la constitution de savoirs historiques et d'une interprétation du passé. Il peut être mené au travers de l'étude de documents en tâche complexe en cours d'histoire. L'objectif est que les élèves puissent développer des savoirs par la problématisation, une véritable réflexion critique, et aient conscience de la multiplicité des discours sur le passé. Néanmoins, les élèves réfléchissent à partir d'un cadre posé par l'enseignant, par la construction de son cours et par le guidage des élèves lors du déroulement de la séance. La finalité de ce mémoire professionnel est d'identifier précisément ces influences, par ses causes et ses conséquences. Cela est nécessaire dans la mesure où réfléchir sur la posture de l'enseignant et à sur ses pratiques, c'est aussi réfléchir sur le cadre dans lequel les élèves construisent les savoirs, les deux étant liés.

### In English

Keywords : study of documents, complex task, problematization, teaching practices

Resume :

Historical investigation is aimed at constitution historic knowledges, and at past interpreting. His objective can be achievable by the study of documents in the form of complex task in history class. The development of knowledges by problematization, of a critical mind, and of the awareness of multiplicity of historian workings, by the pupils is the objective. Nevertheless, they reflect in a teacher's conceptual framework, as a result of the lesson plan and of the guidance of pupils during the session. The finality of this professional essay is to identify precisely this influences, in this causes and this consequences. It's necessary because it's thinking about the posture and the practices of the teacher, it's also reflect on the conceptual framework in which pupils create knowledges, the both are connecting.