

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
M2 MEEF	Histoire Géographie
Site de formation :	INSPE Toulouse Croix de Pierre

MEMOIRE

Faire la preuve en histoire au collège : la mise en scène des sources

JEAN-DIT-CADET Laurie

Directeur de mémoire
HUERTAS Emmanuel : Maître de conférence en histoire du Moyen Age Chaire d'excellence « Histoire rurale de l'Europe méridionale XI ^e -XV ^e siècle » Université de Toulouse II - Le Mirail / CNRS
Membres du jury de soutenance :
- HUERTAS Emmanuel : Maître de conférence en histoire du Moyen Age Chaire d'excellence « Histoire rurale de l'Europe méridionale XI^e-XV^e siècle » Université de Toulouse II - Le Mirail / CNRS - LLAMAS Valérie : Professeur d'histoire-géographie-EMC, formatrice et tutrice INSPE- - COUSI Isabelle : Professeur d'histoire-géographie-EMC au collège Pierre Bayle de Pamiers et tutrice Education Nationale
Soutenu le 12/05/2021

Mémoire M2 MEEF Histoire Géographie :

Faire la preuve en histoire au collège : la mise en scène des sources



Sous la férule du maître, Gossouin de Metz, *Image du monde*, XIV^e siècle, Paris, BnF, département des Manuscrits, Français 574, fol. 27

lenne doit pas obliet.

Ce est gramair.



Ca premiere
des .vii. arz
si est gñai

re. Dont il n'est pas
seu le quart au tens
dozendoit. Sanz la
qle riens ne uaut gu
ieres qui ueult enten
dre de clergie. Car sañ
li ne peut nus apren

dre. que gramaires si
est fondemens et com
mencemens de clergie.

Ce est la porte des cre
ance p quor len uiet
a sapience de clergie.
Ce est cele qui ensam
gne a fourner pole
soit en latin ou en rou
manz ou en touz au
tres langages p lant.
Et qui bien sauroit
toute gramair il sa
uroit fere et dire tout
pole. Et par pole fist di
ex le monde. Car paro
le est aumonde sentie
ce. **Si apres est logi
que.**

Introduction :

Pour mes premiers pas en tant que professeur d'histoire géographie et d'éducation morale et civique, j'ai choisi de débiter l'année en classe de 4^e par de l'histoire. Le thème 1, consacré au « Grand commerce, [à la] bourgeoisie marchande et [à la] traite négrière au XVIII^e siècle », invite le professeur à aborder la question de l'esclavage, à travers l'étude de la traite atlantique, des conditions de travail et de vie des esclaves au sein des plantations.

Afin de répondre aux attentes, j'ai proposé, à mes élèves de 4^e, d'étudier un texte présent dans leur manuel¹, dont nous faisons dans un premier temps la présentation. Les élèves relèvent le nom de l'auteur, la source et la date renseignés dans le document du manuel : il s'agit d'un extrait de l'œuvre de Benjamin-Sigismond FROSSARD de 1788 *La cause des esclaves nègres*. Après la lecture du texte ensemble et un travail d'analyse pour comprendre les conditions de vie des esclaves au XVIII^e siècle, voici le temps de la conclusion. J'ai interpellé les élèves pour savoir s'ils avaient des questions. Une élève a levé la main et m'a demandé « Qu'est-ce qu'il en sait lui de la vie des esclaves ? », « Est-ce qu'il dit la vérité ? », « Comment on sait qu'il ne ment pas ? ».

Il est vrai que pour cette première séquence, j'avais simplement sélectionné les documents qui m'intéressaient et qui me servaient de point d'appui pour transmettre des connaissances sur le sujet. Cet extrait de Benjamin-Sigismond FROSSARD était donc un document prétexte pour le prélèvement d'informations sur les conditions de vie des esclaves.

Cette question m'a fait réfléchir. J'étais consciente que les éditeurs de manuels font des choix stratégiques en termes de sélection de sources, de création de documents d'étude mais il est vrai que je ne m'étais pas penchée sur la source de ce document en particulier. Il fallait que je réponde à cette élève. Je lui ai indiqué que les conditions de vie des esclaves étaient connues, par ailleurs, grâce au travail des

¹ Document 2 page 14 du manuel Belin intitulé : « Conditions de travail et de vie des esclaves ». Benjamin-Sigismond FROSSARD, *La cause des esclaves nègres et des habitants de la Guinée, portée au tribunal de la justice, de la raison, de la politique et de la religion, ou histoire de l'esclavage des nègres preuves de leur illégitimité, moyens de les abolir sans nuire ni aux colonies ni aux colons* (1789), éd par Eric CHAUDRON (dir.) et Françoise MARTINETTI (dir.), Paris, Belin, 2016.

historiens sur différents types de sources : des témoignages d'esclaves affranchis, des découvertes archéologiques, des plans, des registres, des documents iconographiques, des récits de voyageurs... Cette réponse a semblé la convaincre mais je n'en n'étais pas satisfaite pour autant.

A la fin de cette séance j'ai donc cherché les réponses à ces interrogations. En effet, l'auteur de ce texte Benjamin-Sigismond FROSSARD, bien qu'engagé en faveur de l'abolition de l'esclavage, à la suite d'un voyage en Angleterre en 1784-1785, n'est jamais allé dans les colonies ou en Afrique. Son ouvrage et sa description sur les conditions de vie et de transport des esclaves sont issus de traductions d'ouvrages en langue anglaise. Bien que justes, ces informations sont issues de témoignages de seconde main, ce qui n'est pas précisé dans le manuel.

Il est d'ailleurs à noter que le titre de l'ouvrage présenté dans le manuel est tronqué par rapport à la version originale : *La Cause des esclaves nègres et des habitants de la Guinée, portée au tribunal de la justice, de la religion, de la politique ; ou Histoire de la traite & de l'esclavage des nègres, preuves de leur illégitimité, moyens de les abolir sans nuire ni aux colonies ni aux colons*². Cet extrait ne fait pas état spécifiquement des esclaves des plantations antillaises comme c'est sous entendu dans le dossier du manuel.

Comment alors prouver que cet homme dit vrai à propos de la vie des esclaves, quand, dans le manuel, il n'est mentionné nulle part, ni son parcours de vie, ni ses prises de positions, ni les sources d'information qui lui permettent d'établir ses affirmations ?

Le métier de professeur d'histoire-géographie est-il d'imposer un savoir qui se dit véridique ou de convaincre les élèves de la véracité de nos propos, à l'aide de documents et d'un appareil critique ? L'objectif du professeur est de transmettre des connaissances « vraies », incontestables, issues d'un travail scientifique et d'une expérimentation menés par des spécialistes. Le professeur d'histoire doit donc prouver la scientificité des connaissances qu'il transmet par l'utilisation d'un appareil critique qu'il transmet à ces élèves.

² Benjamin-Sigismond FROSSARD, *La cause des esclaves nègres et des habitants de la Guinée, portée au tribunal de la justice, de la raison, de la politique et de la religion, ou histoire de l'esclavage des nègres preuves de leur illégitimité, moyens de les abolir sans nuire ni aux colonies ni aux colons*, Lyon, Aymé de la Roche, 1789, 770 pages.

En effet, l'un des objectifs de l'école est de former des citoyens éclairés et actifs, capables d'exercer leurs esprits critiques face aux flots d'informations auxquels ils sont soumis. Le développement de cet esprit critique se fait d'abord de manière artificielle par l'acquisition de cet appareil critique qui est travaillé, en particulier, en histoire, et notamment dans le cadre de l'étude de « documents-sources ».

Ainsi, l'objectif de ce mémoire est donc de voir comment l'étude des sources, en particulier médiévales, leur traitement, et de leur mise en scène dans les manuels permettent au professeur de faire la preuve auprès de ces élèves, et aux élèves de développer leur esprit critique.

En quoi l'étude des sources médiévales et de leur mise en scène dans les manuels scolaires permettent-elles de faire la preuve en histoire et de développer l'esprit critique chez les élèves ?

Dans un premier temps, il s'agira de comprendre comment est produit le savoir historien à partir de sources diverses et d'un appareil critique, façonné au cours du temps pour donner une valeur scientifique à l'histoire. Le savoir historien est ensuite transmis par le professeur qui s'appuie sur des documents présents dans les manuels. Dans un second temps, il s'agira donc d'analyser la mise en scène des sources dans les manuels scolaires et comprendre comment le manuel a produit des documents. Enfin, l'étude portera sur le rapport des élèves aux sources et aux documents. L'objectif sera de voir dans quelle mesure ce rapport aux sources, avec l'utilisation de l'appareil critique, contribue à la formation de l'esprit critique des élèves et par delà même à la formation de citoyens éclairés.

I. Les sources de l'histoire médiévale³ :

1. Qu'est-ce qu'une source en histoire ?

Avant de dresser une typologie des sources médiévales et d'étudier le travail de l'historien, sur « ses sources », pour faire de l'histoire, il est nécessaire de se questionner sur la notion même de « source ». Selon Joseph Morsel, historien médiéviste français, la notion de « source » est « loin d'avoir la transparence que, pourtant, la métaphore de l'eau vive lui associe spontanément et que sa banalisation dans le discours historien semble lui garantir »⁴.

En effet, dans les dictionnaires usuels⁵ à l'entrée « source » la première définition renvoie à la source d'un cours d'eau : « eau qui jaillit d'un lieu naturel »⁶, « lieu où une eau souterraine se déverse à la surface du sol. Source thermale »⁷, « eau sortant naturellement du sol »⁸. La deuxième définition fait état de la « source » comme étant « l'origine, le début (d'un cours d'eau), le point de départ »⁹ et donne en exemple les expressions « source d'une erreur, source de profit, d'inspiration », « retour aux sources, à ses racines »¹⁰. Enfin, ce n'est que dans la troisième, voire quatrième, occurrence que les dictionnaires font état de la « source » comme étant « l'origine d'une information ». Le Petit Robert précise qu'une source est une « œuvre antérieure qui a fourni un thème, une idée à un artiste ». Dans le Larousse,

³ Olivier GUYOTJEANNIN, *Les sources de l'histoire médiévale*, Paris, Librairie Générale Française, 1998, 383 pages.

⁴ Joseph MORSEL, « Les sources sont-elles « le pain de l'historien » ? », *Hypothèse : Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*, 7, 2004, p.273-286.

⁵ Les usuels utilisés sont les dictionnaires *Larousse* et le *Petit Robert* en ligne ainsi que le portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

⁶ CNRS, s.v. Source, dans *Portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne], (consulté le 29/11/2020), <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/source>.

⁷ Robert, s.v. Source, dans *Dictionnaire Le Robert Dico* [en ligne], (consulté le 29/11/2020), <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/source>.

⁸ Larousse, s.v. Source, dans *Le Dictionnaire Larousse* [en ligne], (consulté le 29/11/2020), <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/source/73725>.

⁹ CNRS, s.v. Source, dans *Portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne], (consulté le 29/11/2020), <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/source>.

¹⁰ Robert, s.v. Source, dans *Dictionnaire Le Robert Dico en* [en ligne], (consulté le 29/11/2020), <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/source>.

les « sources » sont définies comme « des documents, des textes originaux auxquels on a recours ; l'origine d'un récit, d'une œuvre »¹¹.

La source serait donc l'origine, le point de départ d'une information originelle et originale, l'origine garantissant alors la véracité des informations données par la source. Ces « documents, des textes originaux auxquels on a recours »¹² ne seraient donc pas l'apanage de l'historien, puisque comme l'artiste et le journaliste, l'historien enquête à la recherche de la vérité.

Selon cette définition la « source » livrerait par nature à l'historien des informations véridiques sur les sociétés et les hommes qui l'ont produite, classée et utilisée. De cette lecture de la source, l'historien en extrairait des informations authentiques sur les sociétés du passé, et permettrait, par là même, à celui-ci, de prouver la véracité de ses propos : la source faisant la preuve.

Néanmoins, cela supposerait qu'il y ait un stock de documents originaux, de « sources », disponibles pour l'historien. Un stock qui serait disponible avant même que l'historien ne s'y intéresse, produit du retranchement des sources détruites (par accident ou volontairement) et des sources produites par les sociétés du passé.

Cependant, contrairement à ce que suggère la notion de « source », le document original n'est pas un point de départ mais un point d'arrivée, c'est-à-dire un produit fini. Si pour l'historien, en effet, la source constitue le point de départ de sa réflexion, de son étude et de son travail, le document est un produit fini élaboré par les sociétés du passé. Ces sociétés du passé ont d'abord pensé le document, c'est-à-dire en termes d'utilité, sur le fond (quels types de formules, de vocabulaire) et sur la forme (une charte, une lettre, une *Histoire*), puis elles l'ont manipulé, retravaillé, conservé et archivé avant qu'il ne parvienne jusqu'à l'historien.

L'exemple de la charte est en ce point éclairant. Avant de parvenir à l'historien, la charte est d'abord produite dans un but bien défini. Il peut s'agir, par exemple, de mettre par écrit des droits et d'en conserver la mémoire. Pour se faire, les auteurs de

¹¹ Larousse, s.v. Source, dans *Le Dictionnaire Larousse* [en ligne], (consulté le 29/11/2020), <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/source/73725>.

¹² Larousse, s.v. Source, dans *Le Dictionnaire Larousse* [en ligne], (consulté le 29/11/2020), <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/source/73725>.

l'acte vont choisir un support résistant pour qu'il dure dans le temps, comme le parchemin, une mise en forme particulière du texte qui donnera une validité supplémentaire à l'acte ainsi que les signes qui vont authentifier l'acte (comme l'apposition du sceau d'une autorité publique). Dans un second temps, il s'agit pour les auteurs de conserver la trace de cet acte. Cette conservation peut se faire par la copie de l'acte dans un cartulaire, la conservation dans un chartrier ou par la refondation de l'acte par une autorité supérieure (l'acte peut être copié et conservé dans les archives d'une chancellerie ou d'une municipalité pour lui donner plus de poids et pour lui garantir une validité dans le temps). Enfin, si cette chartre est parvenue jusqu'à nous, alors même que tous les acteurs de l'acte ont disparu, c'est parce qu'elle a été sélectionnée, archivée, conservée par une personne, morale ou physique, qui lui a trouvé un intérêt particulier.

Enfin, contrairement à la « métaphore du cours d'eau [qui] véhicule des images de pureté et de transparence [...] » la source est également un produit construit¹³. La source est, en effet, un produit construit par l'historien. C'est le regard que l'historien pose sur le document, sur l'objet du passé qui le fait basculer de trace du passé à source historique¹⁴. Ce regard de l'historien est biaisé par sa problématique, sa propre culture historique, la période qu'il étudie et la période dans laquelle il vit. De plus, après avoir sélectionné « ses sources »¹⁵, il les classe, les organise en série, puis il les met à distance grâce à la critique historique. Cette critique permettant d'en extraire des informations les plus pures possibles¹⁶. La source est donc un « système d'appropriation du passé par le métier d'historien »¹⁷, ce sont les méthodes d'analyse de la trace du passé, transformée en source par la problématique de l'historien, qui lui donne sa légitimité. Cette légitimité rejaillit alors

¹³ Joseph MORSEL, « Les sources sont-elles « le pain de l'historien » ? », *Hypothèse : Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*, 7, 2004, p.273-286.

¹⁴ Ludolf KUCHENBUCH, « Sources ou documents ? Contribution à l'histoire d'une évidence méthodologique », *Hypothèse : Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*, 7, 2004, p.287-315.

¹⁵ Joseph MORSEL, « Les sources sont-elles « le pain de l'historien » ? », *Hypothèse : Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*, 7, 2004, p.273-286.

¹⁶ Olivier GUYOTJEANNIN, *Les sources de l'histoire médiévale*, Paris, Librairie Générale Française, 1998, 383 pages.

¹⁷ Ludolf KUCHENBUCH, « Sources ou documents ? Contribution à l'histoire d'une évidence méthodologique », *Hypothèse : Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*, 7, 2004, p.287-315.

sur le travail de l'historien qui, grâce à son travail sur la source, prélève des informations authentiques produisant donc un discours véridique et vérifiable. L'historien transforme alors une trace du passé en « source de connaissance et de reconnaissance du passé »¹⁸. Il utilise la « source » comme une ressource lui permettant de produire un savoir historique sur les sociétés du passé.

Ainsi, « tout fait source » selon Pierre Toubert, historien médiéviste français¹⁹, c'est la curiosité de l'historien et le regard qu'il porte aux traces du passé qui les font passer au statut de source. Si la source est le point de départ de la réflexion de l'historien et contribue à faire la preuve de son discours, elle n'en n'est pas moins un objet produit, construit par les questionnements contemporains de l'historien.

2. Les sources de l'histoire médiévale : essai de typologie

Une source est une trace du passé appréhendée par l'historien, avec ses questionnements contemporains. Selon Ludolf Kuchenbuch, médiéviste allemand, pour faire de l'histoire « chacun a le droit de faire de tout ce qu'il trouve une source »²⁰. Autrement dit, le nombre de documents disponibles pour faire de l'histoire est, en théorie, illimité, et ne dépend que de l'imaginaire de l'historien.

Dans les faits, la documentation à disposition de l'historien dépend de la période étudiée, de l'univers mental de l'historien et de la période d'historicisation. En effet, plus la période est ancienne plus le corpus de source à disposition de l'historien est réduit. Ainsi, les documents écrits ne représentent que 2% des sources utilisées pour l'histoire ancienne²¹. Pour l'histoire médiévale, au contraire, l'historien bénéficie d'un corpus de sources écrites très abondantes en lien avec la « révolution de l'écrit » du

¹⁸ Ludolf KUCHENBUCH, « Sources ou documents ? Contribution à l'histoire d'une évidence méthodologique », *Hypothèse : Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*, 7, 2004, p.287-315.

¹⁹ Pierre TOUBERT, « Tout est document », dans Jacques REVEL (éd.) et Jean-Claude SCHMITT (éd.), *L'Ogre historien. Autour de Jacques Le Goff*, Paris, Gallimard, 1998, p. 85-105.

²⁰ Ludolf KUCHENBUCH, « Sources ou documents ? Contribution à l'histoire d'une évidence méthodologique », *Hypothèse : Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*, 7, 2004, p.287-315.

²¹ François CADIOU, Anne LEMONDE, Clarisse COULOMB, Yves SANTAMARIA, « Les sources », dans François CADIOU, Anne LEMONDE, Clarisse COULOMB, Yves SANTAMARIA, *Comment se fait l'histoire : pratiques et enjeux*, Paris, Editions La Découverte, 2011, p.193-215.

XII^e siècle²². Pour l'historien français Jean-Claude Maire Vigueur il s'agit « de l'explosion quantitative de la production scripturaire, de la multiplication des typologies documentaires, de la prolifération des institutions et des agents capables de produire et de conserver des écrits de toute nature. »²³.

En effet, depuis les années 1980, des historiens comme Michael Clanchy, historien anglais, se battent contre l'idée, développée par les historiens du XIX^e siècle, qui faisait du Moyen Âge un « empire de l'oralité »²⁴. A partir du XI^e siècle, dans le cadre de la réforme Grégorienne, l'usage de l'écrit se développe, la production de l'écrit se diversifie et s'intensifie. Cette tendance se poursuit et s'amplifie aux XII^e et XIII^e siècles et voit la scripturalité s'étendre à de nouvelles franges de la société²⁵. Dans le même temps, la nécessité de garder la trace de ces écrits poussent les sociétés médiévales à les copier et à les conserver dans des espaces dédiés : les archives.

Cependant, si l'écrit a été pendant longtemps la source privilégiée des historiens, pour sa capacité à « dire » la vérité, grâce à une méthode critique fixée dès le XVII^e siècle²⁶, il n'est pas une source exclusive. Les historiens du XX^e siècle, comme Robert Fossier, classaient les sources en deux catégories distinctes : les sources écrites et les sources « non-écrites »²⁷. Parmi les sources « non-écrites se trouvent le bâti, les paysages, les objets, les matériaux de fouilles archéologiques, la toponymie, l'oral ou encore les images. Certaines de ces traces étaient laissées à l'étude des spécialistes des sciences dites annexes comme l'archéologie (étude des

²² Sur la « révolution de l'écrit » :

- Michael CLANCHY, *From Memory to Written Record: England, 1066-1307*, Londres, Hodder & Stoughton Ltd, 1979, 368 pages.
- Paolo CAMMAROSANO, *Italia medievale. Struttura e geografia delle fonti scritte*, Rome, Carocci, 1991, 389 pages.
- Jean-Claude MAIRE VIGUEUR, « Révolution documentaire et révolution scripturaire : le cas de l'Italie médiévale », *Bibliothèque de l'Ecole des Chartes*, 153/1, 1995, p.177-185.

²³ *Ibid* p. 178.

²⁴ Michael CLANCHY, *From Memory to Written Record: England, 1066-1307*, Londres, Hodder & Stoughton Ltd, 1979, 368 pages.

²⁵ Scripturalité est la traduction du terme *literacy*, concept étudié par Jack GOODY, anthropologue britannique. Ce concept distingue différents niveaux d'engagement dans l'écrit au sein de la société médiévale. Une société pour qui la valeur et le pouvoir de l'écrit se développent. Jack GOODY, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 2007, 269 pages.

²⁶ Voir I.3 L'usage des sources par l'historien : de la source à la « ressource » :

²⁷ Robert FOSSIER, *Sources de l'histoire économique et sociale du Moyen Âge occidental*, Turnhout, Brepols, 1999, 408 pages. Vu par Ludolf KUCHENBUCH, « Sources ou documents ? Contribution à l'histoire d'une évidence méthodologique », *Hypothèse : Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*, 7, 2004, p.287-315.

vestiges), la numismatique (étude des monnaies), la paléographie (étude des écritures) ou l'iconographie (étude des images).

Aujourd'hui toutes les traces laissées par les sociétés du passé ont vocation à être étudiées par l'historien. L'étude d'un manuscrit médiéval pousse l'historien à travailler autant sur la partie écrite que sur la partie figurée donc autant sur le texte que sur les enluminures. Ainsi, l'historien utilise les différents types de sources de manière complémentaire.

De plus, la typologie et la classification des sources ont également évoluées. Les sources ne sont plus appréhendées par le prisme de l'écrit mais selon leurs caractéristiques propres. Selon la présentation des sources médiévales réalisée par Olivier Guyotjeannin, les sources peuvent être classées en trois catégories : les sources textuelles, les sources figurées et les sources archéologiques²⁸.

a. Les sources iconographiques :

Les sources figurées sont étudiées par une branche de l'histoire des arts : l'iconographie. L'iconographie transforme l'image, trace du passé, en source grâce à l'analyse. Elle permet d'atteindre une compréhension fine de l'univers mental des sociétés passées. Il s'agit pour le spécialiste d'identifier, de décrire et d'interpréter le contenu des images. Pour se faire, il identifie les personnages, les scènes, les attributs ou les gestes représentés dans le cadre d'une mise en perspective et d'une mise en série de sa source²⁹.

Longtemps les historiens ont considéré l'image comme n'étant qu'une illustration sans importance et non comme un document historique à part entière. Néanmoins, aujourd'hui les images sont « sources d'histoire »³⁰. L'image, même si elle n'est pas le reflet parfait de la réalité, c'est une représentation de la réalité vécue par les Hommes du Moyen Âge. Elle est riche d'informations et permet à l'historien d'appréhender les représentations sociales, mentales et culturelles du Moyen Âge.

²⁸ Olivier GUYOTJEANNIN, *Les sources de l'histoire médiévale*, Paris, Librairie Générale Française, 1998, 383 pages.

²⁹ Chiara FRUGONI, *Le Moyen Âge par ses images*, Paris, Les Belles Lettres, 2015, 320 pages.

³⁰ Denis WORONOFF, « Les images : sources d'histoire », *Hypothèses*, 1, 1998, p.191-193.

L'image permet ainsi de saisir l'utilité, l'usage, l'aura et la valeur symbolique donnés aux choses par les sociétés médiévales.

Si dans un premier les temps l'histoire et l'histoire des arts étaient cloisonnées, aujourd'hui l'historien et l'historien de l'art s'intéressent de la même manière aux textes et aux images. L'apport d'un œil neuf, d'un œil de non-spécialiste (de l'image ou du texte) sur ces sources figurées ainsi que l'étude conjointe menée à la fois sur l'image et sur les textes, conduisent à une analyse et une interprétation différente de l'interprétation traditionnelle.

En effet, selon Chiara Frugoni « [l'invocation] des sources écrites [est] indispensable pour confirmer et approfondir la signification »³¹ d'une image. Lorsque l'image est associée à un texte, comme pour les miniatures, il s'agit pour l'historien de voir si l'image n'est que la représentation figurée du texte ou si, au contraire, les deux entrent en dissonance. De plus, l'historien s'intéresse à la mise en forme, à la mise en page, de l'image et s'interroge donc ainsi sur le lien entre la pensée, le texte et l'image médiévale.

Les sources iconographiques utilisent des supports très divers, du parchemin à l'ivoire en passant par le bronze, ce qui conduit à une inégale conservation. L'image n'a pas la même valeur ni la même portée, selon sa taille et selon sa nature : un ex-voto et une fresque murale n'ont pas le même objectif ni la même aura. Parmi les sources iconographiques se trouvent les émaux (minéraux vitrifiés et ornés), les statuettes comme les pièces de jeux d'échec, les portraits, les tapisseries ou broderies comme la célèbre « Tapisserie de Bayeux », les mosaïques ou encore les vitraux³².

Néanmoins, la source iconographie la plus utilisée par les historiens reste la miniature. En effet, la miniature aussi dite enluminure (mise en lumière, mise en couleur), est une image qui orne les manuscrits médiévaux. Proche du texte, la miniature, dont l'origine du mot « *minium* » renvoie à l'écriture rouge des rubriques et des initiales, illustre autre chose que les scènes religieuses alors largement

³¹ Chiara FRUGONI, « L'histoire par l'image », *Médiévales*, n°22-23, 1992, p. 5-12.

³² Il s'agit ici d'une liste non exhaustive qui vise à montrer la diversité des sources iconographiques. Olivier GUYOTJEANNIN, *Les sources de l'histoire médiévale*, Paris, Librairie Générale Française, 1998, 383 pages.

majoritaire au Moyen Âge et offre ainsi au lecteur la représentation de scènes de la vie quotidienne, d'épisodes historiques ou de personnages importants³³. De plus, les miniatures offrent l'avantage d'être très bien conservées à l'abri à l'intérieur des manuscrits, ce qui facilite leur authentification, (même si certaines peuvent être réalisées sur des feuilles libres) contrairement à des tableaux, des ex-voto ou des tapisseries laissaient à l'air libre et aux affres du temps. Enfin, la miniature se trouve dans une grande variété de supports textuels, de la Bible aux manuscrits scientifiques en passant par les œuvres historiques, les livres de dévotion ou encore les manuscrits de types juridiques.

b. Les sources textuelles :

Le statut des sources écrites est différent de celui des sources iconographiques. En effet, dès le Moyen Âge l'écrit fonde et fait autorité. Cette autorité provient « du statut des Ecritures évangéliques »³⁴. L'écrit a alors une valeur juridique, il énonce des vérités et fait la preuve par lui-même. C'est-à-dire que, pour faire la preuve, l'historien du Moyen Âge utilise exclusivement l'écrit. De plus, l'historien n'est pas le seul à utiliser l'écrit pour faire la preuve, puisque les rois, les princes, les municipalités et même les particuliers utilisent l'écrit pour fixer des droits, faire la preuve d'une transaction ou pour marquer leur autorité. L'écrit semble alors avoir, depuis le Moyen Âge, une valeur probatoire dont l'authenticité est garantie par sa forme et par le fond.

Néanmoins, les formes de l'écrit varient en fonction des buts assignés à la production (et des formes de l'écrit). Dès le Moyen Âge les sociétés ont opérées une sorte de typologie pour classer les sources textuelles. Elles distinguaient les écrits par la description du monde qui s'en dégageait ou en fonction des buts assignés à la production (pour garder le souvenir du passé, aider au culte ou à la gestion...) ³⁵. Si dans les premiers essais de typologies seul le fond était mis en avant pour classer

³³ Olivier GUYOTJEANNIN, *Les sources de l'histoire médiévale*, Paris, Librairie Générale Française, 1998, 383 pages.

³⁴ François CADIOU, Anne LEMONDE, Clarisse COULOMB, Yves SANTAMARIA, « Les sources », dans François CADIOU, Anne LEMONDE, Clarisse COULOMB, Yves SANTAMARIA, *Comment se fait l'histoire : pratiques et enjeux*, Paris, Editions La Découverte, 2011, p.193-215.

³⁵ Olivier GUYOTJEANNIN, *Les sources de l'histoire médiévale*, Paris, Librairie Générale Française, 1998, 383 pages.

les sources textuelles, aujourd'hui, au contraire, la distinction entre les différents types d'écrits se fait autant sur la forme que sur le fond.

En effet, dans le corpus des textes médiévaux se trouvent une très grande variété d'écrits en lien avec leur diversification et leur multiplication à partir du XII^e siècle dans le cadre de la « révolution de l'écrit »³⁶. Des écrits ayant les mêmes objectifs peuvent prendre des formes très différentes. C'est le cas, par exemple, des textes historiques qui ont tous pour vocation de raconter l'histoire, des événements historiques ou marquants. Cependant, dans cette catégorie se trouvent des écrits ayant des formes particulières comme les *Histoires* qui intègrent au récit une réflexion d'ensemble sur la société, la politique, l'ordre ainsi que des sauts dans le temps ou des regroupements permettant au lecteur d'avoir une vision d'ensemble. Les *Histoires* peuvent s'opposer, ou du moins elles diffèrent grandement dans leur forme, aux *Chroniques* ou aux *Annales*. Bien qu'ayant le même objectif de récit historique, les *Chroniques* et les *Annales* suivent strictement l'ordre des années et des événements mais n'intègrent pas de réflexion ou de commentaire sur les événements présentés. Dans cette catégorie des récits historiques se trouvent également des écrits aux formes particulières comme les biographies, les autobiographies, les encyclopédies, les généalogies ou les récits de voyages³⁷.

Au sein des sources textuelles se trouvent également des écrits à vocation d'exemplarité en lien étroit avec l'Eglise : les sources hagiographiques. Les sources hagiographiques sont littéralement le récit des vies de saints. Très en vogue au Moyen Âge ce sont des récits qui développent des exemples de vies à destination des chrétiens. L'objectif est de donner aux fidèles des modèles à suivre pour les amener vers le Salut. Dans les sources hagiographiques, se trouvent des *Vita* qui se veulent être une biographie de la vie d'un saint mise en récit, des légendes, des martyrologes (récit du martyr d'un saint) ou encore des enquêtes de canonisation. L'objectif de ces écrits hagiographiques est de convaincre les fidèles de suivre les

³⁶ Sur la « révolution de l'écrit » :

- Michael CLANCHY, *From Memory to Written Record: England, 1066-1307*, Londres, Hodder & Stoughton Ltd, 1979, 368 pages.
- Paolo CAMMAROSANO, *Italia medievale. Struttura e geografia delle fonti scritte*, Rome, Carocci, 1991, 389 pages.
- Jean-Claude MAIRE VIGUEUR, « Révolution documentaire et révolution scripturaire : le cas de l'Italie médiévale », *Bibliothèque de l'Ecole des Chartes*, 153/1, 1995, p.177-185.

³⁷ Olivier GUYOTJEANNIN, *Les sources de l'histoire médiévale*, Paris, Librairie Générale Française, 1998, 383 pages.

préceptes de l'Eglise et les exemples des saints à travers des récits de vie stéréotypés.

D'autres types de sources textuelles sont en lien avec l'Eglise, et sa mission de catalyseur social, ce sont les écrits de cultes et de dévotion. Dans cette catégorie se trouvent les textes liturgiques qui permettent de faire la messe, les documents nécrologiques (permettent de célébrer des messes pour les fidèles ayant fait des dons à l'Eglise), les coutumiers qui fixent la règle des établissements ecclésiastiques et donnent des indications sur son application... Les sources en lien, plus ou moins étroit, avec l'Eglise sont très diverses et ce lien privilégié avec l'institution leur donne un caractère probatoire et authentique. Si ces écrits renseignent l'historien sur l'univers mental des sociétés médiévales occidentales, le recul et la critique historique sont indispensables en dégager une vérité historique.

D'autres documents ont eux aussi une vocation probatoire et contribuent à façonner l'image de l'écrit comme preuve, comme source de vérité : les écrits de droit, la jurisprudence et les actes de la pratique. Les actes de la pratique que sont les actes notariés, les diplômes et les chartes royales, princières, municipales ont été longtemps appréhendés par les historiens comme étant une simple application de la norme. Cependant, ils délivrent bien plus d'informations sur la culture historique et juridique des législateurs.

Enfin, parmi les sources textuelles se trouvent les outils des sociétés médiévales comme les listes de baptême, les documents comptables, les enquêtes de feu qui sont des outils de gestion ou encore les lettres et la littérature de propagande (dont peuvent faire partie les documents de types historiques comme les *Histoires*, les *Chroniques* ou les *Biographies*) comme outils de communication. Pour terminer cette rapide typologie les textes littéraires et scientifiques sont des textes dont l'objectif premier est de transmettre des connaissances les plus objectives possibles sur l'astronomie, la médecine ou encore sur les jeux.

Ces documents écrits ne sont que des traces laissées par les sociétés du passé appréhendées par le regard de l'historien qui en fait sa source. Néanmoins, c'est le travail critique de l'historien à partir d'une méthode « scientifique » sur les sources qui les transforme en « res-sources » pour l'histoire.

3. L'usage des sources par l'historien : de la source à la « ressource » :

L'histoire est une « connaissance par traces »³⁸, des traces laissées par les sociétés du passé, que l'historien transforme en ressource par le biais d'une analyse critique. En effet, une source n'est qu'un reflet, une représentation de la société qui l'a produite et non une reproduction parfaite de celle-ci. Selon Olivier Guyotjeannin, l'enjeu de l'historien est alors de « retrouver, en autant d'échos déformés, les traces d'une évolution ou d'une pression de la société, de ses besoins et de ses désirs »³⁹. Pour se faire l'historien doit adopter un regard critique et une attitude distanciée par rapport à sa source. Ce regard et cette attitude critiques passent par l'adoption d'une méthode d'analyse critique, mise en place par les érudits mauristes au XVII^e siècle.

Les bénédictins de la congrégation religieuse de Saint Maur ont mis en place une méthode d'analyse critique des sources. L'objectif de cette analyse était de référencer les documents pouvant servir de référence (pour prouver l'origine de l'appartenance des possessions de la congrégation, à l'étude et aux respects des règles de l'Église...). C'est Dom Mabillon avec l'ouvrage *De re diplomatica*, publiée en 1681, qui édicte les règles de cette analyse⁴⁰. Cette analyse s'attache d'abord à la forme du document. Elle doit permettre d'établir la date d'un texte, sa provenance, sa nature et donc d'en démontrer son authenticité par l'étude du support de l'écrit, de l'écriture et des marques d'authentification (sceaux, signatures...). Le fond est ensuite analysé afin d'en faire ressortir les transcriptions, les traductions et les éventuelles copies successives.

Cette méthode d'analyse critique des documents écrits est reprise ensuite par les historiens du XIX^e siècle dans le cadre de la professionnalisation de l'histoire. Dans leur *Introduction aux études historiques*⁴¹, Charles-Victor Langlois et Charles

³⁸ Charles-Victor LANGLOIS et Charles SEIGNOBOS, *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette, 1898, 307 pages.

³⁹ Olivier GUYOTJEANNIN, *Les sources de l'histoire médiévale*, Paris, Librairie Générale Française, 1998, 383 pages.

⁴⁰ Dom Jean MABILLON, *De re diplomatica*, Paris, Ludovici Billaine, 1681, 6 vol.

⁴¹ Charles-Victor LANGLOIS et Charles SEIGNOBOS, *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette, 1898, 307 pages.

Seignobos, historiens français, définissent et mettent en place une méthode de critique et historique des sources. Cette critique s'effectue en deux étapes fondamentales : la critique externe et la critique interne⁴².

La critique externe est la première étape pour juger de la fiabilité d'une source. Il s'agit d'étudier l'aspect extérieur du document écrit, à savoir le support du texte (est-il écrit sur du papier, du parchemin ou du papyrus ?), l'écriture (quel type d'écriture est utilisé ? Quelle encre est utilisée ?) et la langue utilisée (le latin, une langue vernaculaire ou une combinaison de plusieurs langues ?). S'il en possède, l'historien étudie également les moyens de validation des documents écrits comme les sceaux ou les signatures. Tous ces éléments permettent à l'historien de proposer une datation. Cette critique utilise les connaissances et les techniques d'investigation des sciences dites auxiliaires à l'histoire à savoir la paléographie (étude de l'écriture), la sigillographie (étude des sceaux), l'héraldique (étude des blasons), la diplomatique (étude des diplômes) ou encore l'épigraphie (étude des inscriptions sur la pierre, le bois et autres supports durables).

De plus, l'historien travaille, dans le cadre de cette critique dite de provenance, sur la tradition du texte. Il s'agit de remonter le fil du document écrit et d'en retrouver une copie, une traduction, une autre version afin de trouver la trace du document originel et de faire le lien entre le document et les événements qu'il relate. Enfin, la critique de restitution a pour ambition de dévoiler la forme « originelle » du texte. Il s'agit de faire fi des éventuelles erreurs, interprétations ou interpolations des copistes successifs qui ont pu altérer le sens de l'écrit.

La seconde partie de la critique est dite interne⁴³. Il s'agit pour l'historien de juger de la crédibilité du témoignage, et par delà même de la véracité des propos recueillis. Il s'agit, dans le cadre de la critique d'interprétation, de dater la manière d'écrire de l'auteur par le biais des termes employés, de la syntaxe, des éventuels

⁴² Florence DESCAMPS, « Appliquer une critique des sources exigeante », dans Florence DESCAMPS, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : De la constitution de la source orale à son exploitation*, 2e éd, Paris, Institut de la gestion publique et du développement économique, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2005, p. 531-555.

⁴³ *Ibid.*

anachronismes, des formules langagières... Enfin, la critique de sincérité s'attache à analyser la crédibilité de l'auteur. L'historien cherche à savoir si l'auteur est sincère et s'il dit la vérité ou bien si les propos sont faux mais l'auteur de bonne foi.

C'est dans le cadre de cette analyse que les historiens d'aujourd'hui se détachent de l'analyse des historiens du XIX^e siècle⁴⁴. En effet, dans le cadre de l'école dite positiviste, seuls les documents jugés authentiques (capacité à dire la vérité) étaient retenus comme source, les faux ou les documents suspects étaient écartés. Néanmoins, aujourd'hui le faux et ses usages font l'objet d'études historiques. En effet, une fois le caractère falsifié du document mis au jour, le document garde son intérêt historique. Les motivations et les techniques de falsification sont autant d'éléments qui permettent à l'historien d'en apprendre plus sur les sociétés médiévales⁴⁵. Quel est le but du faussaire ? Comment s'y est-il pris pour créer se faux ? Quels éléments a-t-il emprunté aux actes authentiques ? Quelle place le faux occupe-t-il dans les documents médiévaux ? Toutes ces questions sont autant de pistes ouvertes vers l'appréhension de l'univers mental des sociétés médiévales.

Finalement, la critique historique est un moyen pour l'historien de transformer la source en ressource. L'analyse critique de la source permet à l'historien de juger de son authenticité, ou de son caractère falsifié. Il peut ainsi l'utiliser comme une ressource, c'est-à-dire comme un objet à partir duquel des informations sont extraites pour produire des connaissances historiques sur les sociétés qui l'ont créé.

⁴⁴ Charles-Victor LANGLOIS et Charles SEIGNOBOS, *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette, 1898, 307 pages.

⁴⁵ Olivier PONCET (éd.), *Juger le faux : Moyen Âge - Temps modernes*, Paris, Publications de l'École nationale des chartes, 2011, 262 pages.

II. L'utilisation des sources médiévales par le professeur d'histoire en collège : illustrer et faire la preuve :

1. Le manuel scolaire : de l'outil didactique à la banque de données ?

a. Le manuel scolaire : un outil didactique

Le terme de « manuel scolaire » est issu du latin *manus* qui signifie « main »⁴⁶. La dérivation de ce terme latin a conduit à définir, dès le Moyen Âge, le manuel comme étant un ouvrage portatif, de format maniable. Ses acceptions scolaires et pédagogiques interviennent beaucoup plus tard, à la fin du XVIII^e siècle. Alain Choppin, historien spécialiste de l'histoire de l'éducation, fait remonter l'origine des manuels scolaires à la période révolutionnaire⁴⁷. C'est à partir de la fin de l'Ancien Régime, en France, que les conditions sont réunies pour parler de véritables manuels scolaires. En effet, l'enseignement s'organise alors autour de disciplines et de savoirs structurés, et l'accès des élèves aux livres est facilité⁴⁸. Le manuel scolaire est alors un ouvrage imprimé comportant des textes, des illustrations et des indications pédagogiques favorisant les apprentissages⁴⁹.

⁴⁶ CNRS, s.v. Manuel, dans *Portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales en ligne* (consulté le 12/12/2020), <https://cnrtl.fr/definition/manuel>.

⁴⁷ Alain CHOPPIN, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », dans Alain CHOPPIN, *Histoire de l'éducation*, Paris, E.N.S. Editions, 2008, p. 7-56.

⁴⁸ Pour Annie BRUTER « La notion de manuel d'histoire, présuppose à la fois une certaine organisation de l'enseignement [...], mais aussi un mode déterminé de structuration des savoirs, un stade donné de développement technique et commercial et, plus largement, un type défini de culture, au sens d'ensemble de valeurs fondatrices : respect du savoir, notamment sous sa forme imprimée, foi dans la forme scolaire d'éducation, conception de la spécificité des âges de la vie... ».

Annie BRUTER, « Les abrégés d'histoire d'Ancien Régime en France (XVII^e-XVIII^e siècles) », dans Jean-Louis JADOULLE (dir.), *Les manuels scolaires d'histoire : passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 2005, p. 11-31.

⁴⁹ Alain CHOPPIN, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Education, 1992, 223 pages.

Aujourd'hui la définition a peu changé, puisque selon de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture, le manuel scolaire est « un vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et/ ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques »⁵⁰. Le dictionnaire *Le Petit Robert* définit le manuel scolaire comme un « ouvrage didactique présentant sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires »⁵¹. Il s'agit donc d'un outil mis à disposition des professeurs, des élèves et des parents d'élèves pour accompagner les processus apprentissages. L'objectif étant que par l'utilisation répétée du manuel, l'élève soit capable d'accéder seul aux savoirs⁵².

Le professeur peut s'appuyer sur le manuel pour faire passer des savoirs à l'aide de documents, pour consolider les apprentissages des élèves avec des exercices, ou encore illustrer son propos. L'élève quant à lui peut utiliser le manuel en autonomie pour faire des exercices, compléter une leçon, ou apprendre par le biais de méthodes différentes que celles données en classe par le professeur. En effet, selon le rapport d'Inspection générale de l'Éducation nationale de juillet 2010 remis à Luc Chatel⁵³, le manuel à trois fonctions principales à savoir : « l'exposé d'une leçon, la présentation de ressources documentaires et une offre d'exercices destinés à l'entraînement disciplinaire ». Enfin, le manuel scolaire sert également aux parents d'élèves, qui peuvent ainsi suivre les apprentissages de leurs enfants et les aider grâce à cet outil⁵⁴.

⁵⁰ UNESCO, *Manuels scolaires et ressources d'apprentissage: principes directeurs à l'intention des concepteurs et des utilisateurs 2014* [en ligne], (consulté le 12/12/2020), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226135>.

⁵¹ Robert, s.v. Manuel, dans *Dictionnaire Le Robert Dico* [en ligne], (consulté le 20/12/2020), <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/manuel>.

⁵² Note de service ministère de l'Éducation Nationale, n° 86-133 du 14 mars 1986 relative aux manuels scolaires de collèges

⁵³ Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *Le manuel scolaire à l'heure du numérique, une "nouvelle donne" de la politique des ressources pour l'enseignement* [en ligne], (consulté le 20/12/2020), <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/telechargement/rapport-ig-manuels-scolaires-2010.pdf>.

⁵⁴ François-Marie GERARD, Xavier ROEGIER, « Les fonctions d'un manuel scolaire », dans François-Marie GERARD (dir.), Xavier ROEGIER (dir.), *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2009, p. 83-106.

Selon les éditions JPL, pour qu'un manuel scolaire soit un « bon » manuel, il faut qu'il respecte certains critères⁵⁵ :

- Avoir des contenus fiables, c'est-à-dire des manuels dont les contenus sont actualisés en fonction des programmes, des méthodes d'enseignement (actualisées grâce aux recherches en didactiques) mais aussi des découvertes scientifiques.
- Etre lisible, soit être utilisable par le public auquel il se destine. Chaque manuel est donc adapté au niveau de compréhension des élèves en fonction de leurs âges (vocabulaire, consignes...).
- Etre didactique en proposant divers exercices et de niveaux différents pour permettre à tous les types d'élèves, même ceux les plus en difficulté, de réussir.
- Permettre à l'élève de développer des compétences en le rendant acteur de son savoir et en lui permettant de s'auto-évaluer.
- Etre écrit et conçu par une équipe pluridisciplinaire, c'est-à-dire par des spécialistes de la matière (histoire, géographie et EMC), des spécialistes de la pédagogie (pédagogues et didacticiens) et des personnes de terrain (les professeurs et inspecteurs)
- Eviter l'excès de contenus disciplinaires : le manuel n'a pas une vocation exhaustive mais doit permettre à l'élève de se construire et de construire ses savoirs.
- Respecter les prescrits légaux c'est-à-dire respecter la loi et les valeurs morales.

Pour le ministère de l'Education Nationale⁵⁶, en revanche, la valeur d'un manuel se mesure à sa capacité à accompagner l'action du professeur dans et en dehors de la classe (pour la préparation des cours, la conduite et l'organisation de la classe). Le manuel doit permettre de développer des connaissances et des méthodes à acquérir, dans le cadre des programmes officiels. Il doit aider les élèves dans leurs différentes tâches, en dehors de la présence du professeur, pour corriger et compléter leurs notes, s'entraîner grâce aux exercices, ou approfondir leurs connaissances. Le

⁵⁵ Éditions JPL, *Qu'est-ce qu'un bon manuel scolaire ?*, 9 juin 2020 (consulté le 12/12/2020), <https://www.editions-jpl.com/criteres-bon-manuel-scolaire>.

⁵⁶ Note de service ministère de l'Education Nationale, n° 86-133 du 14 mars 1986 relative aux manuels scolaires de collèges

manuel scolaire se doit d'être une « synthèse adaptée au développement de l'intelligence des élèves et à l'état de la connaissance dans une discipline »⁵⁷. Pour cela, il doit respecter des critères légaux :

- Etre conforme aux programmes et aux instructions officielles, c'est-à-dire aider les élèves à atteindre les objectifs fixés dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁵⁸.
- Faciliter l'étude de thèmes transversaux, dans le cadre des EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) ou des « parcours » (citoyen, des arts et de la culture...).
- Etre conforme aux connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques actuelles, ce qui nécessite une actualisation régulière des données.
- Etre respectueux des valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité) c'est-à-dire qu'il ne doit pas développer de préjugés racistes ou sexistes et doit respecter la liberté des opinions.
- Respecter la liberté pédagogique des professeurs.
- Présenter un niveau de langue de qualité.
- Sélectionner des documents de qualité et pertinents.

b. Une organisation spécifique du manuel scolaire :

Afin de respecter ces critères, les manuels scolaires d'Histoire-Géographie-Emc ont une organisation particulière et sont composés de différents éléments. Cette organisation interne des manuels, tout comme la manière d'enseigner l'histoire, ont évolué au cours du temps. En effet, les manuels des années 1950-1960 étaient composés de pages leçon, d'un lexique et d'une table des matières. Les pages de leçon étaient très rédigées, à la manière d'un livre d'histoire classique, et agrémentées de documents illustratifs, en très grandes majorités des documents iconographiques contemporains de la période étudiée. La figure 1, ci-après, extraite du manuel d'histoire de 5^e de 1957⁵⁹, présente deux doubles pages extraites de la leçon « Les paysans du XI^e au XIV^e siècle ». Elles sont organisées en deux parties,

⁵⁷ Note de service ministère de l'Education Nationale, n° 86-133 du 14 mars 1986 relative aux manuels scolaires de collèges

⁵⁸ Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°17 du 23 avril 2015 et Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatifs au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

⁵⁹ André ALBA (dir.), *Histoire 5^e*, Paris, Hachette Collection Jules Isaac, 1964, 354 pages.

sur la même page se trouvent la leçon d'un côté et les documents (illustratifs ou de travail) de l'autre. La partie leçon comporte les titres de parties et de sous-parties. Elle est rédigée en paragraphes dans lesquels est racontée la vie des paysans. L'autre partie de la page est consacrée à des documents soit illustratifs (pour la première double page où sont utilisés des extraits d'historiens médiéviste comme Georges Duby, ou des miniatures), soit de travail. En effet, les documents, tels que les miniatures, qui sont présentés et décrits, sont suivis de questions visant à faire analyser les documents par les élèves et à s'assurer de leur compréhension. Ces questions peuvent concerner un ensemble de documents et sont précédés de la mention « exercice », tandis que les questions qui attraient à un seul document sont directement ajoutées à la suite de leur description. Enfin, les sources médiévales utilisées comme document dans ces manuels ne sont pas toujours correctement référencés. En effet, pour la miniature, intitulée dans le document « les bûcherons », seule la nature du document est mentionnée mais elle n'est pas précise. Il est expliqué que cette miniature remplace le « I » de « *incipit* » mais le terme de lettrine n'apparaît pas. De plus, le manuel ne mentionne pas non plus la date du document, l'auteur, le lieu de conservation ou la source. Le traitement de la source est le même pour le document textuel, puisque n'est mentionné que le nom de l'auteur et une courte biographie qui le replace dans son siècle.

25 Les paysans du XI^e au XIV^e siècle

Ces nobles, qui ne sont que des guerriers, de quoi vivent-ils ? Du travail de leurs paysans.

• Le seigneur et ses paysans.

• La vie du paysan.

I LE SEIGNEUR ET SES PAYSANS

1 LE SEIGNEUR DANS SA SEIGNEURIE

A la fin du X^e siècle, les seigneurs les plus puissants possédaient d'immenses propriétés, qui constituaient leur seigneurie.

De ses domaines le seigneur faisait en général trois parts : il se réservait l'une pour son usage personnel (c'est pourquoi on l'appelait la *réserve*). Il en partageait une autre en un certain nombre de parcelles qu'il donnait à cultiver aux paysans qui s'appelaient *tenanciers*. Enfin il divisait le reste en *fiefs* et il y installait ses vassaux. Le seigneur et ses vassaux vivaient du travail de leurs paysans.

2 VILAINS ET SERFS

Au temps de Charlemagne, comme à la fin de l'Empire romain, les grands propriétaires employaient sur leurs domaines, soit des hommes libres, soit des esclaves. Vers l'an mille, l'esclavage avait à peu près disparu dans l'Europe chrétienne. Mais la plupart des paysans n'en étaient pas moins sous la dépendance de leur seigneur : on les appelait des *serfs*, tandis qu'aux paysans libres on donnait souvent le nom de *vilains*.

La vie d'un serf ne différait pas de celle d'un vilain. Cependant le serf était soumis à certaines charges particulières : il payait chaque année

1. Le mot serf vient du mot latin *servus*, qui signifie esclave. Le mot vilain vient du mot latin *villus*, qui désignait un grand domaine à la campagne.

Les droits seigneuriaux

Un manoir de Mâcon, vers 1100, a donné une terre à Guichard, « bon paysan, qui doit en service : à Pâques un agneau ; à la fenaison, six pièces de monnaie ; à la moisson, deux pièces et un setier d'avoine ; aux vendanges, douze deniers ; à Noël, douze deniers, trois pains et un demi-setier de vin ; à Carême entrant, un chapon ; à la mi-Carême, six pièces de monnaie. » (D'après Duby, L'économie rurale dans l'Occident médiéval, Aubier.)

Partages d'enfants de serfs

« Nous, moines de Marmoutier, et Gautier Renaud possédions en commun des serfs et des serves, qui étaient à partager entre nous... Nous avons reçu pour notre part, parmi les enfants de Renaud de Villé, un garçon, Barthélemy, et trois filles, Hersende, Milesende, Letgarde ; de plus, parmi les enfants de Guavelon, une fille, Aremburge, et un garçon, Gautier. Fut exceptée du partage une toute petite fille qui resta dans son bercail. Si elle vit, elle sera notre propriété commune jusqu'à conclusion d'un accord qui l'attribuera à l'une ou à l'autre seigneurie. »

Autre exemple : une serve du domaine royal avait épousé un serf d'une abbaye de Paris. Quatre ans après, elle eut un garçon. Les moines se partagèrent : « Nos représentants, dit le roi, à qui on donna le choix, ont choisi et pris deux des filles, Christiane et André ; les deux autres, Gallendis et Antea, sont restées à l'abbaye. » (D'après Lavissee, cit. et Luchaire, Histoire des institutions monastiques de la France, Picard.)

une somme, d'ailleurs très minime, qui montrait qu'il était serf ; il payait une taxe s'il voulait épouser une serve qui appartenait à un autre seigneur ; enfin il était *homme de main-morte*, c'est-à-dire que si, au moment de son décès, il n'avait pas d'enfants vivant avec lui, tout ce qu'il possédait revenait de droit à son seigneur.

3 LES DROITS SEIGNEURIAUX

Serfs et vilains étaient tenus de fournir à leur seigneur (qui pouvait être un laïc ou un ecclésiastique, ou un monastère) des redevances qu'on appelait *droits seigneuriaux*.

C'étaient d'abord les *cens*, c'est-à-dire soit une somme d'argent, soit des dons en nature : une certaine quantité de blé ou d'avoine, des volailles, des œufs, un agneau ou un porc, du vin, du chanvre.

D'autre part, les tenanciers étaient tenus à des *corvées* : ils devaient venir, un certain nombre de jours par an, travailler sur la réserve du seigneur pour la cultiver, transporter la récolte à la grange ou au marché, ou bien réparer les murailles du château et curer les fossés.

Cens et corvées étaient comme le loyer de la terre que le paysan avait reçue du propriétaire. Mais un duc ou un comte n'était pas seulement un riche propriétaire ; il était aussi un petit souverain et il exerçait sur ses paysans les droits d'un roi sur ses sujets. Son autorité sur eux s'appelait le *ban*. Est-il en conflit avec un autre seigneur, il les réquisitionne pour la défense de son château ou pour le transport des vivres et des machines de guerre. Il les contraint à utiliser le four, le moulin ou le pressoir qu'il a fait construire et il exige d'eux une rétribution quand ils s'en servent. Il en exige une autre à chaque fois qu'ils achètent ou vendent une terre.

1. Le serf avait donc la *main morte* pour se désigner un héritier.

2. C'est parce qu'un paysan était tenu de payer des cens qu'on appelait sa tenure une *censive*.

239



Les *châterons*. Cette miniature remplace la première lettre du mot latin « Incipit » (c'est-à-dire : commencement), dans un livre du Moyen Âge. Les deux bûcherons sont-ils des laïcs ou des ecclésiastiques ? Quels sont leurs instruments ?

Titres des parties et sous-parties

Leçon rédigée sous la forme d'un récit avec des notes de bas de page qui définissent des termes ou donnent des explications complémentaires

Document iconographique utilisé comme support illustratif mais sans référencement (source, date, auteur, lieu de conservation)

Séparation physique entre la partie leçon et la partie exercice et documents

Titres et références des documents présentés (nature, date, lieu de conservation)

240 / LES PAYSANS

Enfin et surtout, il est leur seul juge : ont-ils commis un délit ou un crime ? c'est lui qui les condamne, le plus souvent à une amende, ce qui est tout profit pour lui.

Bien plus, dans les circonstances particulièrement graves, le seigneur peut, au nom de son ban, exiger de ses paysans tout ce qu'il juge nécessaire. Cette contribution exceptionnelle s'appelle la *taille*. Elle est intermittente certes, mais elle est arbitraire, c'est-à-dire qu'elle dépend du bon plaisir du seigneur. De là l'expression : le paysan est *tailleable et corvéable à merci*.

II LA VIE DU PAYSAN

1 FAIBLE RENDEMENT DE L'AGRICULTURE

Le paysan aurait pu faire face à toutes ces charges s'il avait eu d'abondantes moissons. Mais certaines régions, aujourd'hui les plus fertiles, n'étaient alors que marécages ou forêts. D'autre part, les communications étant très difficiles, chaque région devait produire presque tout ce dont elle avait besoin, même si le sol ou le climat ne s'y prêtait guère.

Là même où la terre était bonne, les récoltes étaient toujours médiocres au XI^e siècle : en effet, faute d'engrais, il fallait *laisser le sol en jachère* (c'est-à-dire en repos sans le cultiver) parfois un an sur trois, mais le plus souvent un an sur deux. Les outils étaient encore très rudimentaires : on connaissait déjà la charrue à roues et à soc de fer, mais bien des paysans n'employaient que l'*araire*, c'est-à-dire la charrue sans roues et toute en bois (car le fer était rare et d'un prix élevé). Souvent même ils utilisaient seulement cette sorte de pioche qu'on appelle la *houe*. Le faible rendement de l'agriculture, joint aux dévastations que la guerre et la charrue

1. C'est-à-dire jusqu'à ce que le seigneur veuille bien avoir *merci* (= pitié) du paysan.

Exercices. 1. Que signifie l'expression : « des personnes ramolies de la grâce de Dieu ? » 2. Expliquez le sens de la dernière phrase : pourquoi était-ce chose douloureuse, en ces temps de foi profonde, de n'être pas enterré dans le cimetière ?



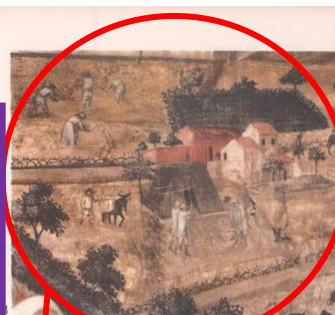
A/ Les travaux du paysan de juillet à octobre. (Miniature de manuscrit, Bibl. municipale de Laval.)

B/ Un village italien au début du XIV^e siècle. (Fresque de Lorenzetti, Hôtel de Ville de Sienne.)

C/ Les travaux des champs. Deux médaillons de la cathédrale d'Amiens. La religion chrétienne sacrifie le travail : c'est pourquoi les travaux des champs ont fourni dans beaucoup d'églises, le sujet de nombreux bas-reliefs.

Une famine vers 1030

Beaucoup attirèrent à l'écart les enfants en leur montrant une pomme ou un os, et les égorgèrent pour s'en repaître. En plusieurs endroits, on déterra les cadavres... Un misérable osa même vendre de la chair humaine cuite, sur le marché de Tournai. Arrêté, il ne nia point et fut brûlé. Beaucoup de gens pétrissaient, avec ce qui leur restait de farine ou de son, une terre blanche, pareille à l'argile et en faisaient des pains pour apaiser les tortures de la faim. Comme on ne pouvait donner à tous les morts une tombe individuelle en raison de leur grand nombre, des personnes pieuses, en souvenir de la grâce de Dieu, faisaient, en certains endroits, des fosses vulgairement appelées *charniers*. On y jetait 500 corps et quelquefois plus, suivant la profondeur de la fosse. Les cadavres gisaient pêle-mêle à moitié nus, souvent même entièrement nus. A défaut de cimetières, on ensevelissait les morts dans les charniers, dans des fossés qui bordaient les charniers. (D'après Raoul le Chauve, chroniqueur latin du XI^e siècle.)



Exercice sous forme de questions sur les documents présentés

Documents mis à l'étude : trois documents iconographiques, et un document textuel issus de sources médiévales

Aujourd'hui, le manuel s'ouvre, quasi systématiquement, sur une double page consacrée aux frises chronologiques présentant les repères chronologiques abordés par le programme de l'année. Cette double page fait échos à la double page finale qui est, elle, consacrée aux repères de géographie. Elle se présente souvent sous la forme d'un planisphère centrée sur l'Europe et l'Afrique et situe parfois les études de cas proposées dans le manuel (manuel Nathan⁶⁰). Dès les premières pages du manuel, les éditeurs proposent une vue d'ensemble sur les différents éléments qui composent le manuel (« les clés du manuel » « à la découverte de votre manuel »⁶¹), puis une table des matières (les grandes parties des manuels correspondent aux différents thèmes du programme, tandis que les chapitres correspondent aux sous-thèmes des programmes officiels), des éléments du programme officiel (tableaux des compétences du socle commun, extraits du Bulletin Officiel) et à la fin du manuel un lexique (non-exhaustif) .

Chaque ouverture de partie et de chapitre est composée d'une double page (ou deux pour le manuel Nathan) présentant plusieurs documents iconographiques en lien avec le chapitre étudié (de deux documents iconographiques à quatre pour les manuels utilisés⁶²), une frise qui situe la période étudiée et les grands événements abordés dans le chapitre et une carte qui permet de repérer l'espace étudié⁶³.

⁶⁰ Anne-Marie HAZARD-TOURILLON, Sébastien COTE (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Paris, Nathan, 2016, 371 pages.

⁶¹ Voir Annexe 1 : La présentation du manuel par les éditeurs Belin et Le Livre Scolaire.

⁶² Les manuels sont :

- Emilie BLANCHARD et Arnaud MERCIER (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Lyon, Le Livre Scolaire, 2016, 335 pages.
- Eric CHAUDRON (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Paris, Belin, 2016, 367 pages.
- Eric CHAUDRON et Françoise MARTINETTI (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 4^e*, Paris, Belin, 2016, 367 pages.
- Anne-Marie HAZARD-TOURILLON, Sébastien COTE (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Paris, Nathan, 2016, 317 pages.
- Nathalie PLAZA, (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Paris, Hachette Education, 2016, 367 pages.
- Alexandre PLOYE (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Paris, Magnard, 2016, 319 pages.

⁶³ Pour voir une autre ouverture de chapitre voir Annexe 2 : Une ouverture de chapitre (Nathan, 2016).

Titre et numéro du chapitre avec la problématique

Frise chronologique avec les différentes périodes abordées dans le chapitre et la compétence associée « se repérer dans le temps »



Carte à l'échelle de l'espace étudié, avec des éléments permettant d'identifier les différentes entités politico-religieuses, et la compétence associée « se repérer dans l'espace »

Documents iconographiques (enluminure et photographie d'une statue) avec une présentation et une courte description de ces documents

Figure 2 : Présentation d'une ouverture de chapitre par un manuel, « La société féodale », manuel Belin, 2016

A l'intérieur du chapitre, quatre catégories de double page se succèdent. Dans un premier il y a un « dossier » ou une « enquête » où l'on propose « d'explorer ». Chaque dossier est consacré à un thème, un point particulier abordé dans le chapitre. Il présente une problématique générale et une série de questions qui guident l'élève au fur et à mesure de la lecture des documents. L'objectif est de permettre à l'élève de répondre à la problématique de départ en réalisant une tâche complexe. La Figure 3 : Présentation d'un dossier du chapitre 3 « La société féodale », manuel Belin 2016 ci-après, présente un dossier consacré aux activités des chevaliers. Ce dossier est composé de différents types de documents. Sur cette double page sont présents des documents iconographiques et textuels dont le manuel offre une présentation plus ou moins exhaustive de chacun d'entre eux. Les documents iconographiques, présentés sur cette double page, sont des miniatures datées des XII^e et XIII^e siècles et les documents textuels sont des extraits de chansons de geste et d'un roman épique de la même période. Parmi les documents iconographiques peuvent également se trouver des enluminures, des sculptures, des

photographies, des peintures... En ce qui concerne les documents textuels, il en existe une grande variété dans les manuels puisque chaque période de l'histoire produit des types de documents particuliers. Pour la période médiévale se sont des extraits de chansons de geste, de chroniques, de diplômes ou des contrats. Enfin, des extraits d'historien peuvent aussi être convoqués dans les manuels pour définir et expliciter des notions comme le fief ou la seigneurie.

Sur ces doubles page « dossier » ou « enquête », sont également présents des documents produits par les éditeurs pour faciliter la compréhension et l'apprentissage des élèves. Ils prennent la forme de cartes, de frises chronologiques, de schémas, de tableaux... Néanmoins, des éléments peuvent être ajoutés directement sur les sources pour faciliter leur compréhension. C'est le cas, par exemple, sur la Figure 3 : Présentation d'un dossier du chapitre 3 « La société féodale », manuel Belin 2016 sur la miniature qui présente l'équipement du chevalier. L'éditeur a ajouté des éléments de vocabulaire sur chaque élément de l'armement du chevalier. De plus, un encart est prévu pour le vocabulaire. Il permet à l'élève de comprendre les documents sur lesquels il travaille et d'acquérir de nouvelles notions.

Enfin, afin de répondre à la problématique de départ, les questions et les consignes sont placées dans un encart à la suite des documents. Cet espace présente un titre qui correspond à la compétence que le manuel souhaite faire travailler à l'élève par la réalisation d'une tâche complexe. Dans la Figure 3 : Présentation d'un dossier du chapitre 3 « La société féodale », manuel Belin 2016 il s'agit de la compétence « écrire pour construire sa réflexion et organiser ses connaissances »⁶⁴ en « réalis[ant] un récit historique » (le domaine de la compétence est précisé dans l'encadré « pratiquer différents langages »). Pour réaliser cette tâche complexe, l'élève est guidé par le biais de questions, propres à chaque document, puis par la méthode. Cette méthode, ici en trois étapes, permet à l'élève d'organiser ses réponses et de savoir quels éléments mettre dans son récit⁶⁵.

⁶⁴ Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°17 du 23 avril 2015 et Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatifs au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

⁶⁵ Pour comparer la présentation de ses dossiers voir Annexe 3 : Une page « Etude » (Hachette Education, 2016).

Titre de l'activité et problématique à laquelle l'élève va tenter de répondre grâce à l'activité guidée

Documents textuels à l'étude avec leurs présentations : extraits de chansons de geste et d'un roman épique des XII^e et XIII^e siècle

Dossier *Compétence Réaliser un récit historique*

La vie des chevaliers

La plupart des seigneurs laïques sont des chevaliers : pour défendre leur seigneurie, ils doivent savoir combattre à cheval et s'entraîner à faire la guerre. Ils vivent le plus souvent dans un château fort.

→ Quelles sont les activités des chevaliers ?

1. La cérémonie de l'adoubement

« Tuul, vêtu d'une tunique plus blanche que fleur de lys, se tient debout sur un riche tapis. L'empereur dit à son damoiseau : "Donne-moi les armes." Il revêt d'abord un haubert léger à double mailles, puis prend une heaume brillante, cercle d'or. Il le lui passe sur la tête et le lace. Puis il lui attache les éperons, et lui ceint l'épée large et dure à poignée d'or. Un bon destrier attend là, maintenu par deux hommes. L'empereur le prend et dit : "Il n'y a sous le ciel cheval plus rapide ; essaye-le." Rauld bondit en selle, chausse les étriers, saisit à son bras son écu à bandes d'or, saute sa lance. "Le bel enfant, disent les Français, deviendra un puissant défenseur de son père." »

Extrait de *Chanson de Roland*, Rauld de Carbone, Chevalier, XI^e siècle (adapté et relu par Jean-Pierre, 2008).

2. L'adoubement d'un chevalier

Miniature d'un manuscrit du XIII^e siècle (Bibliothèque nationale de France).

3. A l'aide d'un document 1, étiquette les éléments des armes remises au chevalier lors de la cérémonie.

Scène d'adoubement d'un chevalier

Miniature du XIII^e siècle (Bibliothèque nationale de France).

4. Réalisez, à l'aide du lexique, les miniatures de la cérémonie de l'adoubement représentées sur l'image.

5. La vie des seigneurs et des chevaliers

a. Le banquet du seigneur

« Après avoir mangé, on se lava les mains et on prit le vin. Les seigneurs levaient les nappes. Ensuite, ils firent les jongleurs et les musiciens. Ceux qui avaient envie d'entendre divers récits de rois ou de contes purent en écouter autant qu'ils voulaient. »

Extrait de *Chanson de Roland*, Rauld de Carbone, Chevalier, XI^e siècle.

b. Les tournois

« Contre le comte de Louvain va combattre le meilleur comte qui fut jamais, celui de Toulouse. Il se donne de si grands coups sur leurs écus qu'ils les font sauter. Leurs chevaliers arrivent à la rescousse. Chacun veut montrer comme il est courageux. »

Extrait de *Chanson de Roland*, Rauld de Carbone, Chevalier, XI^e siècle.

c. L'amour courtois

« Le chevalier : "Dame, la fesse vient de mon cœur, qui dépend de vous ; c'est mon cœur qui m'a mis en votre pouvoir et la grande beauté que j'ai vue en vous. C'est elle qui me fait ainsi aimer de manière telle que je ne puis être un plus grand amoureux. »

Extrait de *Chanson de Roland*, Rauld de Carbone, Chevalier, XI^e siècle.

À quel seigneur les tournois ? Décrivez les différents laïcs des seigneurs et des chevaliers.

VOCABULAIRE

Adoubement : cérémonie au cours de laquelle un jeune homme devient chevalier.

Amour courtois : attitude noble et chevaleresque d'un chevalier envers sa dame.

Tournoi : pugilat dans lequel s'affrontent les chevaliers.

J'apprends à réaliser un récit historique

Réaliser un récit historique, c'est raconter oralement ou par écrit ce que l'on a appris sur une situation, un événement, un personnage ou une période.

Exercice final

À l'aide des documents de dossier, racontez la vie d'un chevalier.

Pour répondre, j'applique la méthode suivante :

- ☒ Je commence par expliquer comment on devient chevalier. Je décris alors la cérémonie de l'adoubement.
- ☒ J'explique ensuite le rôle d'un chevalier. Je pose à l'élève des questions pour l'aider à répondre.
- ☒ J'évoque enfin les distractions qu'il peut avoir.

Document : pratique de l'écriture langagière.

Documents iconographiques à l'étude avec leurs présentations : trois miniatures du XIII^e siècle dont une avec des éléments rajoutés par l'éditeur pour faciliter la compréhension

Vocabulaire qui permet à l'élève de comprendre les documents et d'acquérir les notions du chapitre

Consignes et point méthode qui permettent à l'élève de réaliser la tâche finale : répondre à la problématique de départ

Figure 3 : Présentation d'un dossier du chapitre 3 « La société féodale », manuel Belin 2016 (pages 58-59)

A la fin du chapitre, ou à la suite de plusieurs dossiers d'activités, une page « cours » ou « leçon » est proposée dans le manuel. En fonction des éditeurs, le parti pris pour cette partie n'est pas le même. Chez Belin, comme le montre la Figure 4 : Présentation du « cours 2 » du chapitre 3 « La société féodale », manuel Belin, 2016, ci-après, la leçon est un résumé rédigé avec des titres de parties et sous-parties. Un lexique permet de définir les termes utilisés dans la leçon et des documents viennent illustrer les différents points de la leçon. Ces documents sont des documents contemporains de la période étudiée, majoritairement des documents iconographiques (miniatures et lettrines) mais des textes sont également utilisés (extrait de registre seigneurial et d'une histoire).

Titres des parties et sous-parties de la leçon

Document illustratif qui présente de manière différente ce qui est dit dans la leçon

Documents iconographiques qui viennent en appui et illustrent la leçon

Cours 2

L'ordre seigneurial

A. La formation des campagnes

« Du XII^e siècle au XIII^e siècle, la population de l'Occident ne cesse d'augmenter. Il y a plus d'hommes nourrir mais aussi plus de main-d'œuvre pour travailler... »

« Les paysans cultivent de nouvelles terres grâce aux **défrichements**. La forêt et les marécages reculent alors en Europe. Des villages nouveaux sont fondés, souvent à l'initiative des seigneurs (p. 4). »

B. Les campagnes dominées

« A la tête de **seigneuries**, les seigneurs laïques ou ecclésiastiques ont le pouvoir sur les terres et sur les hommes. Une seigneurie comprend la **féodalité**, que le seigneur fait cultiver par les paysans soumis à des **corvées**. Ensuite, les **tenures**, ce sont des terres louées aux paysans par le seigneur en échange de corvées et de **redevances** (p. 2). »

« Le seigneur est le maître : il commande, il juge et il protège tous ceux qui vivent dans la seigneurie. En cas de danger, les paysans peuvent se réfugier au château fort (p. 3). Mais en échange de cette protection, le seigneur exige des corvées pour l'entretien du château et perçoit les **banalités** (p. 3). »

C. La vie des paysans et des seigneurs

« **Vilains ou serfs**, les paysans mènent une vie difficile, faite de labeur et soumise aux incertitudes de la récolte. Quand la domination seigneuriale devient trop lourde, ils se révoltent (p. 5). »

« Afin de pouvoir défendre leur seigneurie, les seigneurs laïques passent une grande partie de leur temps à s'entraîner au combat à cheval. Ils sont faits chevaliers lors de la cérémonie d'**adoubement**. Quand ils ne font pas la guerre, les seigneurs s'occupent de la chasse (p. 4) et participent à des **tournois**. »

« Aux XIV^e et XV^e siècles, la **société féodale** (p. 6) est ébranlée par une épidémie de peste, des émeutes, des guerres et de grandes révoltes : c'est le temps des crises. »



1. Un seigneur à la chasse au loup

Ministre du XIV^e siècle, l'œuvre du Livre de chasse de Gaston Phoebus, Bibliothèque nationale de France, Paris.

2. Ce que doivent les paysans au seigneur

Paysans libres (vilains) et non-libres (serfs)	
Cens et/ou champart	Une somme d'argent
Service militaire, peages, mantes, amendes en justice	Officiers ou part de la récolte
Corvées	Diverses taxes
	Diverses taxes

3. La vie des paysans et des seigneurs

« Diverses bases en reconnaissance de leur appartenance au maître. »

4. Quelle catégorie de paysans est la plus dépendante ?

VOCABULAIRE

Adoubement : voir p. 50.
Serf : paysan non libre, qui appartient à un seigneur.
Société féodale : société de l'époque médiévale, entre « ceux qui protègent » et « ceux qui combattent » et ceux qui travaillent.
Corvée : voir p. 50.
Défrichement : voir p. 54.
Redevances : voir p. 54.
Reverie : voir p. 55.
Seigneurie : voir p. 55.
Tournois : voir p. 55.
Vilain : paysan libre.



1. Le château de Caudebec

Le château de Caudebec en Normandie, Ministère du XII^e siècle, Bibliothèque nationale de France, Paris.

2. Montrez le double rôle du château : dominer le village et protéger ses habitants.

3. La naissance du village de Souffry

« Les seigneurs de Souffry ont défriché des terres dans le pays de la région, jusqu'à ce qu'on appelle dans le pays "le pays de Souffry". Ils allèrent aussi jusqu'à la plaine qui maintenant s'appelle entre les défilés de Laon et de Soissons. Par là, Baudouin, seigneur des fiefs, en leur donna à chacun une part. Les hommes du village avaient commencé à construire une église. Mais ils ne pouvaient l'achever à cause des guerres et des troubles incessants. Ils se tournèrent vers Baudouin et vers l'abbé Hugues pour qu'ils prennent en charge l'achèvement de l'église. »

« D'après un registre de l'abbaye de Saint-Étienne, 1110. Archives départementales de l'Oise. »

4. Qui est à l'initiative de la naissance de ce village ?

5. Une rébellion de paysans

« Dans divers lieux de Normandie, les paysans formèrent un grand nombre de communautés dans lesquelles ils résolurent de vivre selon leurs propres lois, tant pour l'exploitation des terres que pour l'usage des eaux. Dès que l'un d'eux fut informé, il envoya contre eux le comte Raoul avec une multitude de chevaliers. Raoul fit arrêter les chefs, les leur fit couper les pieds et les mains. Après ces punitions, les autres paysans abandonnèrent les communautés et retournèrent à leurs champs. »

« D'après l'abbaye de Saint-Étienne, Histoire de la Normandie, XII^e siècle. »

6. Une représentation de la société féodale

Le château d'un seigneur du XII^e siècle, British Library, Londres.

7. Pour que les paysans se révoltent, quelle est la réaction du seigneur ?

8. Identifiez chaque ordre.

Leçon rédigée en paragraphes organisés avec des mots de vocabulaire et des renvois à des documents de la double-page.

Vocabulaire présent dans la leçon

Documents textuels qui viennent en appui et illustrent la leçon

Figure 4 : Présentation du « cours 2 » du chapitre 3 « La société féodale », manuel Belin, 2016 (pages 61-62)

Néanmoins, cette manière de présenter la leçon est minoritaire par rapport aux manuels étudiés. En effet, les autres manuels comme le Magnard présentent, à la place des documents illustratifs, des outils pour aider les élèves à mémoriser. Il s'agit le plus souvent de cartes mentales, de schémas, de fiches de révision... Comme le présente la Figure 5 : Présentation de la section « apprendre » du chapitre 3 « L'ordre seigneurial », manuel Magnard, 2016 pour la même leçon sur l'ordre seigneuriale, le manuel Magnard propose une carte mentale avec un dessin représentant un élément spécifique de la leçon. Cependant, le lien entre ce dessin et la leçon n'est pas clairement explicité et la référence à la source, dont il est issu, ne l'est pas non plus. Enfin, le Nathan propose, en plus de la carte mentale (agrémentée de dessins illustratifs), des fiches de révisions classées par

compétences. Ici, les compétences travaillées dans ce chapitre sont « savoir définir les termes du lexique », « savoir situer dans le temps et l'espace » et « savoir expliquer »⁶⁶.

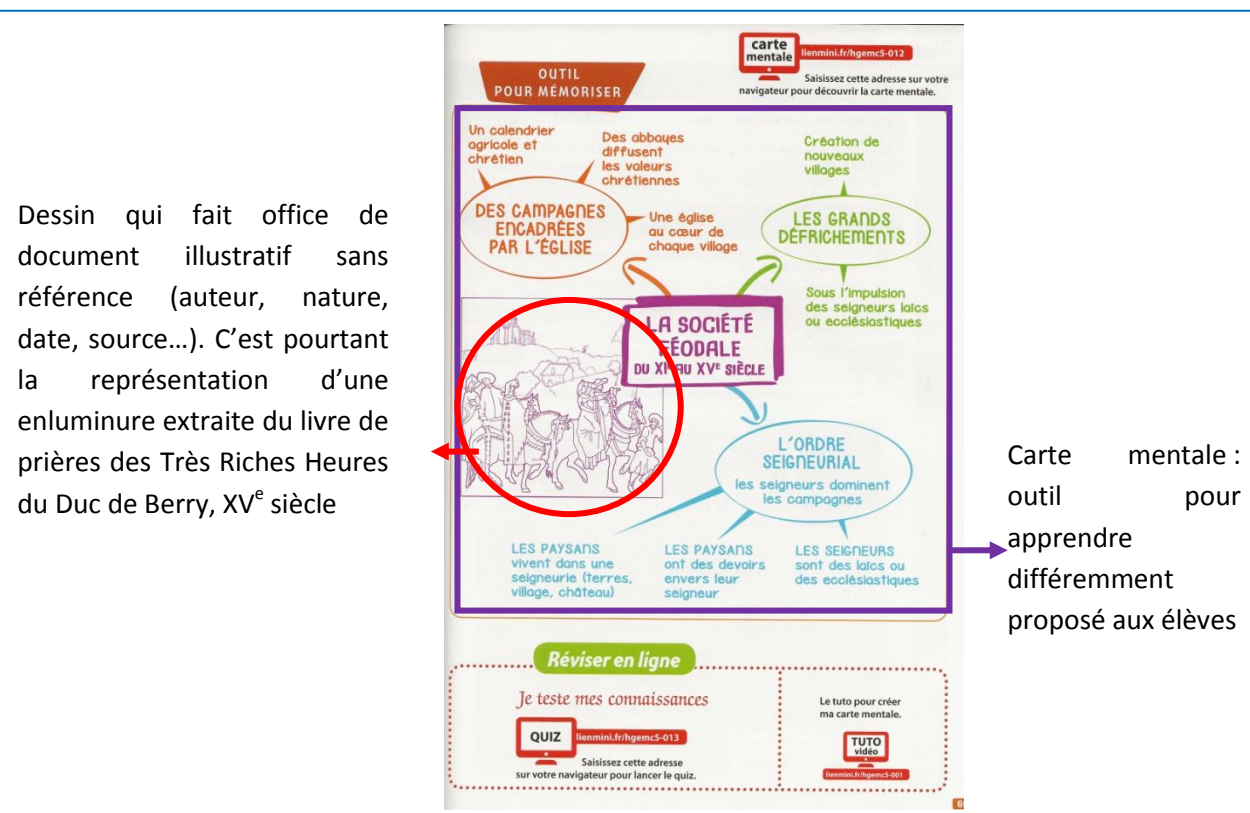


Figure 5 : Présentation de la section « apprendre » du chapitre 3 « L'ordre seigneurial », manuel *Magnard*, 2016 (page 69)

Les sources médiévales, textuelles ou iconographiques, sont utilisées dans chaque partie du manuel et donc à chaque étape de l'apprentissage des élèves. C'est le cas, pour finir, dans les pages dédiés à l'interdisciplinarité, aux EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires), aux parcours, arts et culture notamment qui fait le lien entre l'histoire et l'histoire des arts, ou encore aux pages d'exercices⁶⁷. Néanmoins, l'usage des différents types de sources n'est pas le même selon leur nature. Chaque type de source nécessite une transformation afin de l'adapter aux différents objectifs des éditeurs de manuels : didactique, pédagogique, visuel, et de rentabilité.

⁶⁶ Voir Annexe 4 : Présentation de la « leçon » du chapitre 4 : Les campagnes dans l'Occident médiéval XIe-XVe siècle (manuel Nathan, 2016).

⁶⁷ Voir Annexe 5 : Présentation de la partie « exercice » du chapitre 4 : Les campagnes dans l'Occident médiéval XIe-XVe siècle (manuel Nathan, 2016).

c. Les sources dans les manuels scolaires :

La place laissée aux documents dans le manuel est aujourd'hui prépondérante. Les documents supplantent le récit historique, majoritairement présent dans les manuels d'histoire des années 1960. Deux types de documents, complémentaires, sont présents dans les manuels : les « documents-outils » et les « documents-sources ».

Les « documents outils » sont des documents réalisés dans un objectif didactique et pédagogique. Ces documents sont construits comme des outils de compréhension, de contextualisation, et de synthèse, permettant aux élèves d'appréhender de nouvelles notions, de comprendre des phénomènes et de faciliter leurs apprentissages. Ces documents sont, soit, créés pour les éditeurs (par des dessinateurs, des infographistes⁶⁸), soit, produits par des historiens (dans le cadre de leurs recherches) et réutilisés par les éditeurs pour de la vulgarisation historique. Il peut s'agir d'outils de repérage pour les élèves comme les représentations cartographiques (carte, schéma, croquis, plans) et les frises, très présentes dans les manuels d'aujourd'hui. Ils permettent à l'élève de visualiser l'époque étudiée et de l'inscrire dans un cadre spatial. Ces documents-outils aident les élèves à développer la compétence « se repérer dans le temps et dans l'espace » puisque la frise permet de situer un événement dans le temps, visualiser une période, comprendre une succession d'événement et d'analyser des ruptures chronologiques⁶⁹. L'utilisation de la frise chronologique, comme outil de visualisation du temps, est récente puisque elle est totalement absente des manuels des années 1960 contrairement aux manuels d'aujourd'hui pour qui elle semble indispensable (le tournant s'effectuant dans les années 1980). Les représentations cartographiques, quand à elles, permettent à l'élève de localiser un espace, c'est-à-dire à repérer un lieu et indiquer sa position et de le situer par rapport à d'autres éléments géographiques⁷⁰. Contrairement à la frise, les représentations cartographiques et notamment les cartes, sont présentes dans les manuels scolaires dès les débuts du genre.

⁶⁸ Pour la période préhistorique les éditeurs de manuels font souvent appel à des dessins pour représenter les sociétés préhistoriques, leurs habitats, leurs modes de vie...

⁶⁹ Ministère de l'Education Nationale (EDUSCOL), « Se repérer dans le temps : construire des repères historiques », *Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle* [en ligne], (consulté le 19/12/2020)

⁷⁰ Ministère de l'Education Nationale (EDUSCOL), « Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques », *Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle* [en ligne], (consulté le 19/12/2020)

Parmi les documents-outils se trouvent les graphiques, les tableaux, les organigrammes ou encore des schémas d'organisation permettant de clarifier ou d'aborder des notions nouvelles. Dans la Figure 6 : Présentation des documents-outils introduisant la notion d'assolement triennal dans le chapitre 3 « Seigneurs et paysans au Moyen Âge », manuel *Le Livre scolaire*, 2016, ci-après, deux documents-outils sont utilisés pour expliquer l'assolement triennal aux élèves à travers un exemple précis. Le premier document est un plan qui présente physiquement comment s'organise le territoire d'un village (imaginé) avec les différents éléments marquant le paysage (église, château, moulin, forge). Le second document est un tableau qui explique et synthétise le principe de l'assolement triennal. Ici, l'éditeur a choisi de privilégier les documents-outils, plan et tableau, peut-être plus accessibles pour des élèves de 5^e, pour expliquer l'assolement triennal, qu'un « document-source » (choix également réalisé dans d'autres manuels comme le Nathan).

2 Des campagnes dominées par les seigneurs

COMPÉTENCE JE METS EN RELATION DES DOCUMENTS ET JE LES CONFRONTE À MES CONNAISSANCES

Les paysans ont des obligations envers le seigneur. Ils lui versent le cens pour pouvoir cultiver la terre dont le seigneur est le propriétaire. Leur travail, que des progrès dans les pratiques agricoles rendent plus efficace, assure donc au seigneur sa richesse et son pouvoir.

X^e-XI^e siècles
Diffusion de la charrue

XI^e-XII^e siècles
Grands défrichements

XII^e siècle
Assolement triennal

Comment les campagnes sont-elles exploitées au bénéfice du seigneur ?

1 La pratique de l'assolement triennal

	Champs de l'ouest	Champs du nord	Champs du sud
1 ^{re} année	Céréales d'hiver (blé)	Céréales de printemps (avoine)	Jachère
2 ^e année	Céréales de printemps (avoine)	Jachère	Céréales d'hiver (blé)
3 ^e année	Jachère	Céréales d'hiver (blé)	Céréales de printemps (avoine)

2 L'amélioration des techniques agricoles

Enluminure, vers 1326 (BnF, Paris).

L'équipement des campagnes se modernise au Moyen Âge : l'usage d'outils en métal, de la charrue et du cheval permettent d'augmenter les récoltes. La charrue fait des labours plus profonds grâce au coutre, la lame de métal qui fend le sol, au soc qui rentre dans la terre et au versoir qui la retourne.

VOC

L'**assolement triennal** : alternance des types de culture sur une même parcelle, sur une période de trois ans.

Les **banalités** : voir p. 77.

Les **corvées** : travaux gratuits exigés des paysans par le seigneur.

Une jachère : terre laissée en repos.

Figure 6 : Présentation des documents-outils introduisant la notion d'assolement triennal dans le chapitre 3 « Seigneurs et paysans au Moyen Âge », manuel *Le Livre scolaire*, 2016 (page 70)

Les « documents-sources » sont des documents créés, par les éditeurs, à partir de sources contemporaines de la période étudiée. Il s'agit de sources iconographiques (enluminures, peinture, sculpture, numismatique...), textuelles (acte notarié, accord de paix, lettre, roman...) ou archéologiques (photographie de fouilles, d'un patrimoine architectural, d'un paysage caractéristique du Moyen Âge...). Les documents-sources sont répartis de manière très inégale au sein des manuels, quelque soit l'éditeur. En effet, la place des images est largement supérieure à celle laissée pour d'autres types de documents-sources⁷¹. Dans les cinq manuels étudiés, pour les chapitres concernant la société médiévale et la ville, les documents-sources de types iconographiques représentent plus de 65% des documents présents dans les manuels. Dans le manuel *Hachette*, les documents-sources iconographiques représentent plus de 84% des documents présentés dans les deux chapitres étudiés. Parmi, ces documents iconographiques se trouvent en premier lieu les enluminures, les miniatures et les lettrines qui représentent environ 30% des documents iconographiques des manuels. Dans le *Livres scolaire* c'est plus d'un document iconographique sur deux qui est une enluminure. En dehors de l'iconographie issue des manuscrits, ce sont les photographies d'œuvres architecturales qui sont le plus souvent représentées dans les manuels étudiés. La photographie du tympan de l'église Sainte-Foy de Conques (Aveyron) du XII^e siècle est, par exemple, une œuvre présente dans de très nombreux manuels (4 des 5 manuels étudiés ont la photographie du tympan dans leurs pages). Enfin, peintures, dessins et photographies de vestiges patrimoniaux complètent la liste des documents-sources de types iconographiques présents dans les manuels.

L'exemple du manuel Belin est en ce point significatif. En effet, comme le montre la Figure 7 : Graphique présentant la répartition des sources iconographiques, par types de sources, dans le manuel scolaire Belin (2016), les enluminures représentent plus de la moitié des sources iconographiques. Ce sont, en très grande majorité, des miniatures issues de manuscrits médiévaux, même si quelques lettrines viennent compléter ce tableau. 19% des sources iconographiques, contenues dans ce manuel, concernent des photographies en lien avec l'architecture des églises

⁷¹ Voir Annexe 1 : Répartition des documents-sources dans les manuels scolaires (2016).

notamment dans le cadre de double page consacré à l'histoire des arts. Ces doubles-pages consacrent des études à l'art roman et à l'art gothique et présentent également les 5% de photographies en lien avec le patrimoine : photographies des églises et cathédrales toujours sur pieds et utilisées aujourd'hui⁷².

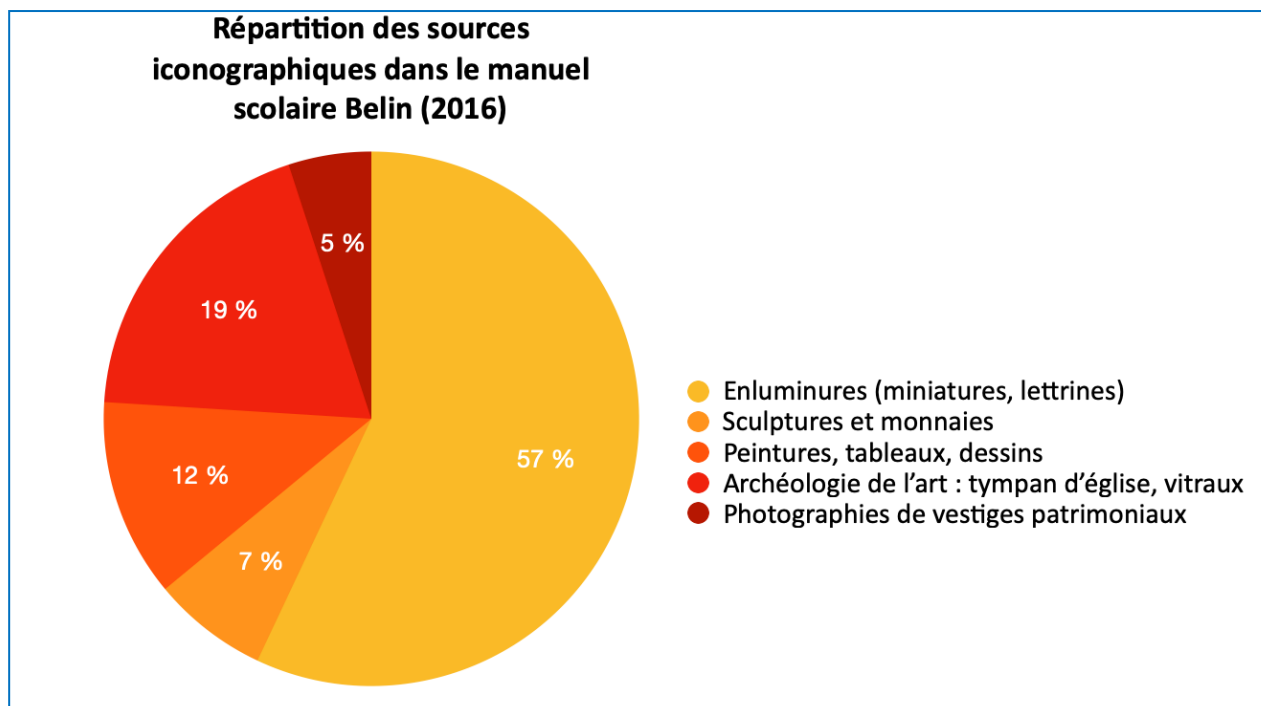


Figure 7 : Graphique présentant la répartition des sources iconographiques, par types de sources, dans le manuel scolaire Belin (2016)

Si les documents-sources textuels ne représentent que 35% des documents présents dans les manuels, ils n'en sont pas moins présents avec, eux aussi, une grande diversité. Près de 40% de ces documents sont de types politico-administratifs. Ils visent à organiser, hiérarchiser et régir la société médiévale. Ce sont des chartes de franchises et de peuplement, des coutumes ou des règlements de corporation. Les textes de types historiques, comme les *Histoires* ou les *Chroniques* représentent près de 25% des sources textuelles, présentes dans les manuels, devant les chansons de gestes et autres romans épiques. Enfin, plus de 10% de ces documents textuels sont des extraits issus de recherches historiques et d'historiens connus, comme Georges Duby ou Ernest Lavisse. Ils sont utilisés à des fins pédagogiques lorsqu'il s'agit, par exemple, d'expliquer une notion complexe, ou comme valeur probatoire, pour donner du poids au « récit » du manuel.

⁷² Voir Annexe 7 : 97 Sources iconographiques en lien avec l'architecture et l'art : double page « Histoire des arts », Belin, 2016.

Le manuel est donc avant tout un outil didactique qui fournit des supports d'enseignement, au professeur, et d'apprentissage, aux élèves, afin de soutenir les processus d'acquisition de compétences et de connaissances inscrits dans les programmes. Pour se faire le manuel scolaire offre un accès privilégié aux sources de l'histoire médiévale. Néanmoins, cette surabondance des sources dans les manuels peut conduire à une utilisation différente, voire contraire, à celle qui leur est assignée : de l'outil didactique au simple support pédagogique. C'est ce que souligne un rapport de l'Inspection de l'Education Nationale de 2012, qui met en avant le fait qu'en histoire-géographie, « le manuel est très utilisé comme banque de documents par les enseignants »⁷³. Le manuel n'est alors utilisé que pour exploiter les documents et n'ont plus pour sa fonction de mise au point scientifique ou de modèle didactique.

2. De la source aux documents : la mise en scène des sources

a. Qu'est-ce qu'un document ?

Un des objectifs des manuels scolaires est de fournir aux professeurs des documents adaptés au niveau de compréhension des élèves. Les manuels scolaires transforment donc la source historique, trace du passé, en document de travail pour des élèves.

Le terme de « document » vient du latin *documentum* qui renvoie au modèle, à l'exemple. C'est aussi un dérivé du verbe *doceo* qui signifie « montrer, faire voir, enseigner »⁷⁴. Le terme de « document » a donc un double sens : il a une acception qui le lie à sa fonction de preuve, d'indice, d'information et une autre qui met en avant son caractère d'exemplarité, sa capacité d'enseignement. Comme le montre les définitions des dictionnaires, le document a une double fonction. C'est à la fois un « écrit servant de preuve ou de renseignement » et un « support

⁷³ Inspection générale de l'Éducation nationale, *Les manuels scolaires : situation et Perspectives* [en ligne], (consulté le 20/12/2020), <https://www.education.gouv.fr/media/32072/download>.

⁷⁴ CNRS, s.v. Manuel, dans *Portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne], (consulté le 23/12/2020), <https://www.cnrtl.fr/etymologie/document>.

d'enseignement »⁷⁵. Néanmoins, la définition de « document » peut être élargie puisque, tous les documents ne sont pas des écrits, ils peuvent être figurés, sonores, visuels... Le document est donc un support matériel, quelque soit sa nature, qui sert de source de renseignement, de preuve et d'enseignement.

Le document est au centre, à la base, de l'enseignement de l'histoire-géographie, surtout en collège où l'élève doit construire son propre savoir⁷⁶. Il est utilisé comme un « support pédagogique de travail permettant de transmettre des connaissances et de faire acquérir des compétences méthodologiques »⁷⁷. C'est, selon Henri Moriot, « un élément de taille modeste, porteur d'information avant qu'on ne le convoque pour un usage scolaire... une matière première »⁷⁸.

De plus, les documents présents dans les manuels répondent à d'autres objectifs liés à l'édition : des objectifs esthétiques et de rentabilité. En effet, le choix des manuels scolaires est laissé à l'appréciation des professeurs : chaque professeur émet un avis sur le choix du manuel et l'établissement passe ensuite commande auprès de l'éditeur. Avant l'aspect pédagogique et l'intérêt historique des documents, c'est l'attrait esthétique du manuel qui prime dans le choix du professeur. Il s'agit donc pour l'éditeur de créer un joli manuel avec de beaux documents qui donnent envie aux professeurs de l'acheter et aux élèves de travailler avec. Ce ne sont donc pas les « meilleurs sources », des sources qui présenteraient un profond intérêt historique, qui font les meilleurs documents.

⁷⁵ Robert, s.v. Manuel, dans *Dictionnaire Le Robert Dico* [en ligne], (consulté le 23/12/2020), <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/document>.

CNRS, s.v. Manuel, dans *Portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicale* [en ligne], (consulté le 23/12/2020), <https://cnrtl.fr/definition/document>.

⁷⁶ Olivier GOLLIARD, « Le document en histoire », Académie de Versailles [en ligne], (consulté le 12/04/2021), <https://histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1039>

⁷⁷ Gérard GRANIER, Françoise PICOT, « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », dans Michel HAGNERELLE (dir.), *Actes du colloque Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*, Versailles, CRDP de l'Académie de Versailles, 2002, p. 177-184.

⁷⁸ Henri MONIOT, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan Pédagogie, 1993, 254 pages.

b. La mise en scène des sources :

Pour répondre à toutes ces exigences tant pédagogiques qu'économiques, les manuels transforment les sources historiques et les mettent en scène. Cette mise en scène passe par différents procédés qui changent en fonction du type de document étudié. Le plus visible, ce sont les transformations opérées sur les textes (médiévaux ou non). Les textes historiques sont formatés en fonction des codes de chaque manuel. Ils ont un encadré spécifique auquel est attribuée une couleur afin de rendre visible le fait qu'il s'agisse d'un « document-source ». Un titre est donné à chaque texte, un titre différent de l'original qui correspond à la notion ou au point particulier que l'éditeur veut que le professeur étudie à partir de ce texte. La source est indiquée avec des caractères différents pour être mise en évidence et parfois des notes de bas de page accompagnent le texte pour définir un mot ou donner des explications permettant de comprendre le texte. Néanmoins, les transformations les plus importantes se concentrent sur le texte en lui-même. En effet, le texte est réécrit avec des polices de caractères actuels et selon des normes d'écritures qui n'étaient pas celles du Moyen Âge. Par exemple, l'utilisation de guillemets dans des textes du Moyen Âge n'est pas la même qu'aujourd'hui. Ils sont pourtant souvent utilisés dans les transcriptions de textes médiévaux avec un usage qui n'est pas contemporain des textes⁷⁹. Enfin, les textes présents dans les manuels sont des textes issus de textes médiévaux, c'est-à-dire traduits à partir du latin ou de l'occitan, et parfois même réécrits. Certaines phrases peuvent être réécrites avec des mots de vocabulaire plus accessibles pour les élèves, et d'autres peuvent être coupées. Les changements apportés aux textes doivent être mentionnés soit par l'utilisation de guillemets entre crochets ([...]) pour remplacer un passage supprimé, soit par la formule « d'après » (indiquer dans la source) pour indiquer que le texte a été modifié par rapport à l'original.

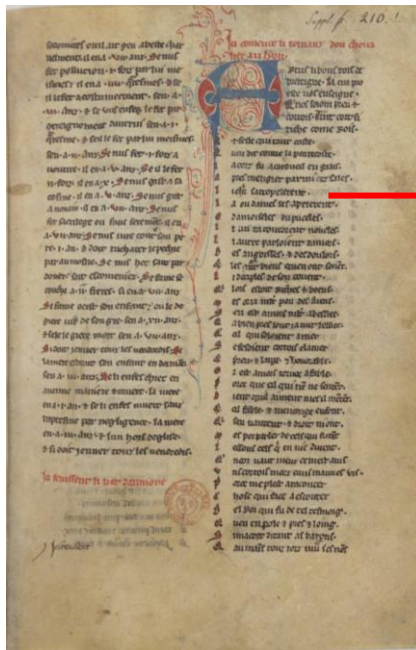
Le document, ci-après (Figure 8 : De la source au document: extrait de Chrétien de Troyes), présente un texte présent dans le manuel Belin, issu du roman médiéval *Yvain, le Chevalier au lion* de Chrétien de Troyes (XII^e siècle). Le document du manuel intitulé « L'amour courtois » (raison pour laquelle a été convoqué ce texte par

⁷⁹ Les guillemets au Moyen Âge sont utilisés, à partir du XII^e siècle, pour signaler au lecteur un mot douteux ou un terme à corriger en plus de l'utilisation pour des citations. De plus, ils n'avaient pas la même forme que les guillemets actuels.

l'éditeur du manuel) présente une portion congrue de l'œuvre de Chrétien de Troyes qui a été traduite (mention « d'après Chrétien de Troyes »). Avec une telle présentation, le lien avec le texte d'origine est perdu, les élèves n'ont plus accès à la matérialité de l'objet, ils sont coupés de la source. Le document n'est convoqué que pour les données que peuvent en extraire les élèves, il est décontextualisé. Gérard Pinson explique que ces documents ne sont « choisis [que] pour leur caractère exemplaire et démonstratif », qu'ils sont isolés de leur contexte de production et que la présentation du document est une vaine tentative de mise en perspective⁸⁰.

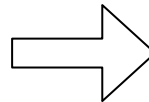
⁸⁰ Gérard PINSON, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux collège, lycée*, Paris, Hachette Education, 2007, p.107.

Source à laquelle est confronté l'historien



Page (folio 1 recto) extraite d'un manuscrit du XII^e siècle qui présente le roman *Yvain et le Chevalier aux lions*, Chrétien de Troyes, 1241-1260, Ms. fr. 12560

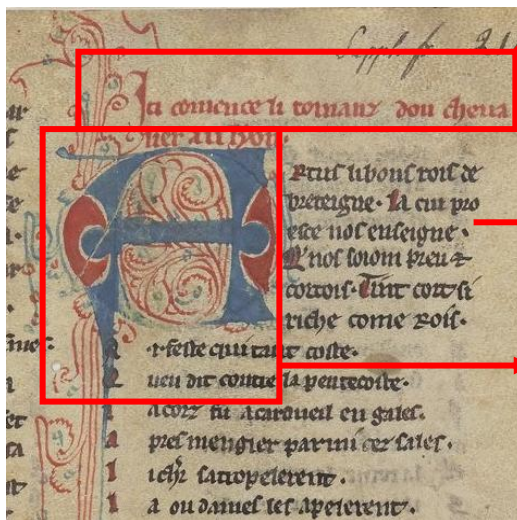
Ecriture caroline sur parchemin, en deux colonnes. Ecritures avec de l'encre noire, rouge et bleue



Début de rubrique, marquée par la couleur rouge de l'encre. « La comence li romanz dou chevalier au lion »

Texte en langue vernaculaire (ancien français)

Lettrine décorée qui met en valeur le début du texte. « P » de « prius » (« prius li bons rois de bretagne »)



Documents auxquels l'élève à accès

Extrait associé à d'autres extraits de textes médiévaux et à des enluminures de contextes différents (date, auteur, nature)

3 La vie des seigneurs et des chevaliers

a. Au banquet du seigneur

« Après avoir mangé, on se lava les mains et on prit le vin. Puis on enleva les nappes. Ensuite se levèrent les jongleurs et les musiciens. Ceux qui eurent envie d'entendre divers récits de rois ou de comtes purent en écouter autant qu'ils voulurent. »

D'après Flamenco, œuvre d'un troubadour anonyme du XIII^e siècle.



b. Les tournois

« Contre le comte de Louvain va combattre le meilleur comte qui fut jamais, celui de Toulouse. Ils se donnent de si grands coups sur leurs écus qu'ils les brisent. Leurs chevaliers arrivent à la rescousse. Chacun veut montrer comme il est courageux. »

D'après Flamenco, XIII^e siècle.



c. L'amour courtois

« Le chevalier – "Dame, la force vient de mon cœur, qui dépend de vous; c'est mon cœur qui m'a mis en votre pouvoir et la grande beauté que j'ai vue en vous. C'est elle qui me fait vous aimer de manière telle qu'il ne peut être un plus grand amour." »

D'après Chrétien de Troyes, *Le Chevalier au Lion*, XII^e siècle.



Minutures du XIII^e siècle. Bibliothèque de l'Escorial (Espagne).

Sur les images, les petits diables signifient la présence de la tentation et du Mal à chaque moment de la vie.

À quoi servent les tournois ? Décrivez les différents loisirs des seigneurs et des chevaliers.

Une première question qui ne s'intéresse qu'à un seul document et une seconde consigne qui vise à confronter l'ensemble des documents pour formuler une réponse organisée.

Extrait traduit et formaté du *Chevalier aux lions*, Chrétien de Troyes.

Figure 8 : De la source au document: extrait de Chrétien de Troyes dans le manuel *Belin* et dans une source médiévale

En effet, pour contourner ce biais, l'exercice de présentation du document vise à ce que l'élève puisse remettre en contexte la source, transformée en document. L'élève doit relever la nature précise du document, l'auteur, en dégagant les informations utiles permettant de comprendre le document (et ce même si l'auteur est anonyme), la date et le contexte de production. Cet exercice doit permettre à l'élève de se rendre compte si le document a été produit au même moment que les faits qu'il rapporte ou a posteriori. L'élève doit ensuite dégager le thème du document, c'est-à-dire les idées véhiculées par le document, son message. Enfin, mentionner le destinataire permet également de comprendre le sens du document. Pourquoi le document a-t-il été produit, dans quels buts ? Néanmoins, si cet exercice était parfaitement exécuter en classe et que les élèves comprenaient l'objectif qui lui est assigné, il faut pour autant qu'élèves et professeurs aient à disposition toutes ces informations. Or, le paratexte, dans une grande majorité de manuels, quelque soit la nature du document, ne mentionne souvent que l'auteur et la date (pour les documents iconographiques la nature du document est également précisée). Il paraît donc impossible de réaliser une « bonne » présentation de document, c'est-à-dire une présentation complète. Ainsi, l'objectif assigné à cette activité n'est que partiellement atteint.

Le paratexte de chaque document doit pouvoir permettre au lecteur, qu'il soit élève, professeur ou parents, de retrouver aisément la source et les informations concernant le document. Le traitement de la source et du paratexte du document n'est pas le même d'un manuel à l'autre. Ainsi, la recherche de la source d'un document peut être très laborieuse, voire impossible, avec un manuel et facilitée par un autre. Les documents, ci-après (Figure 9 : Document-source et son paratexte dans le manuel *Le Livre scolaire*, 2016, Figure 10 : Document-source et son paratexte dans le manuel *Belin*, 2016, Figure 11 : Document-source et son paratexte dans le manuel *Nathan*, 2016), présentent les différents paratextes utilisés dans les manuels pour une même source. Tous les manuels utilisent cette lettrine pour présenter la société d'ordre mais le paratexte associé est très différent : le premier manuel (*Belin*) dans sa présentation de la source mentionne la nature « lettrine », vaguement la source et la date « manuscrit du XIII^e siècle » et le lieu de conservation « British Library, Londres ». Avec ces informations la recherche est très difficile à mener, puisqu'il s'agirait de chercher dans les très riches fonds de la *British Library*

avec des informations peu précises comme la date qui court sur un siècle. Le second manuel (*Le Livre scolaire*), qui présente la même source, sous le même format, donne des informations complémentaires. Le nom du manuscrit duquel serait issu le document est mentionné, il s'agirait d'un des *Livres des saints*. La date est aussi peu précise (XIII^e siècle) mais la nature du document a, ici, été remplacée par le titre du document « Noble, clerc, paysan dans la société féodale » (qui est en lien avec ce que le manuel veut mettre en évidence à partir de ce document). Enfin, le dernier manuel (Nathan) offre les informations les plus complètes des trois manuels étudiés. Il y est indiqué le titre donné par le manuel « Un religieux, un chevalier, un paysan », la nature du document (enluminure), même si elle pourrait être plus précise, la source « *Li livres dou Santé* », l'auteur « Aldobrandino da Siena », une date approximative « vers 1285 » et le lieu de conservation « British Library ».

Seul le dernier manuel (Nathan) remplit sa mission, en termes de référencement de la source du document. En rentrant les mots clés, présents dans le paratexte du document, dans un moteur de recherche, il est possible de retrouver la référence du manuscrit et le numéro de folio d'où est extrait le document, ce qui est impossible avec les informations présentes dans les deux autres manuels, qui ne sont pas assez précises⁸¹.

⁸¹ C'est grâce au moteur de recherche *Akg-image* que les références du manuscrit et du folio de la lettrine ont pu être trouvés. Cela a permis de retrouver la lettrine sur le site de la *British Library* et donc son contexte de production.



Figure 9 : Document-source et son paratexte dans le manuel *Le Livre scolaire*, 2016 (page 67)

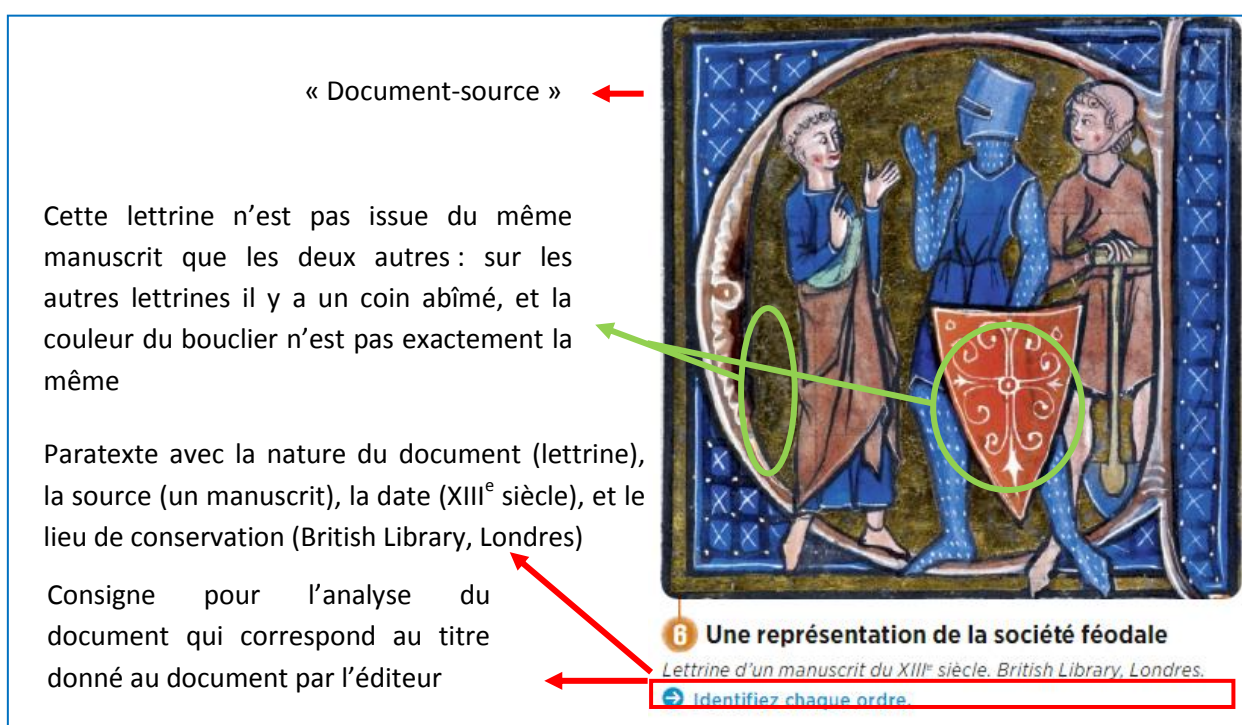


Figure 10 : Document-source et son paratexte dans le manuel *Belin*, 2016 (page 61)

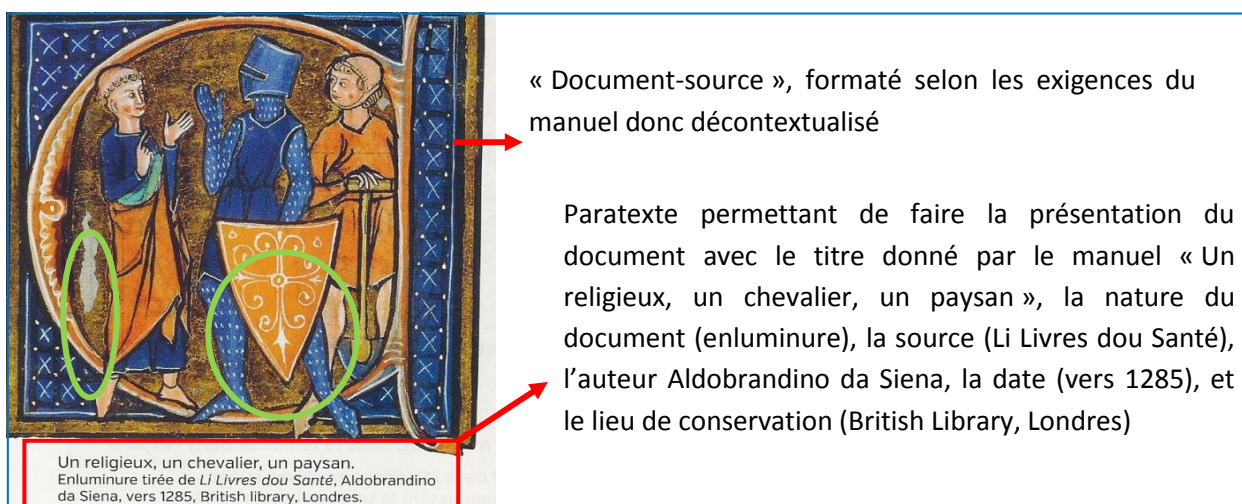
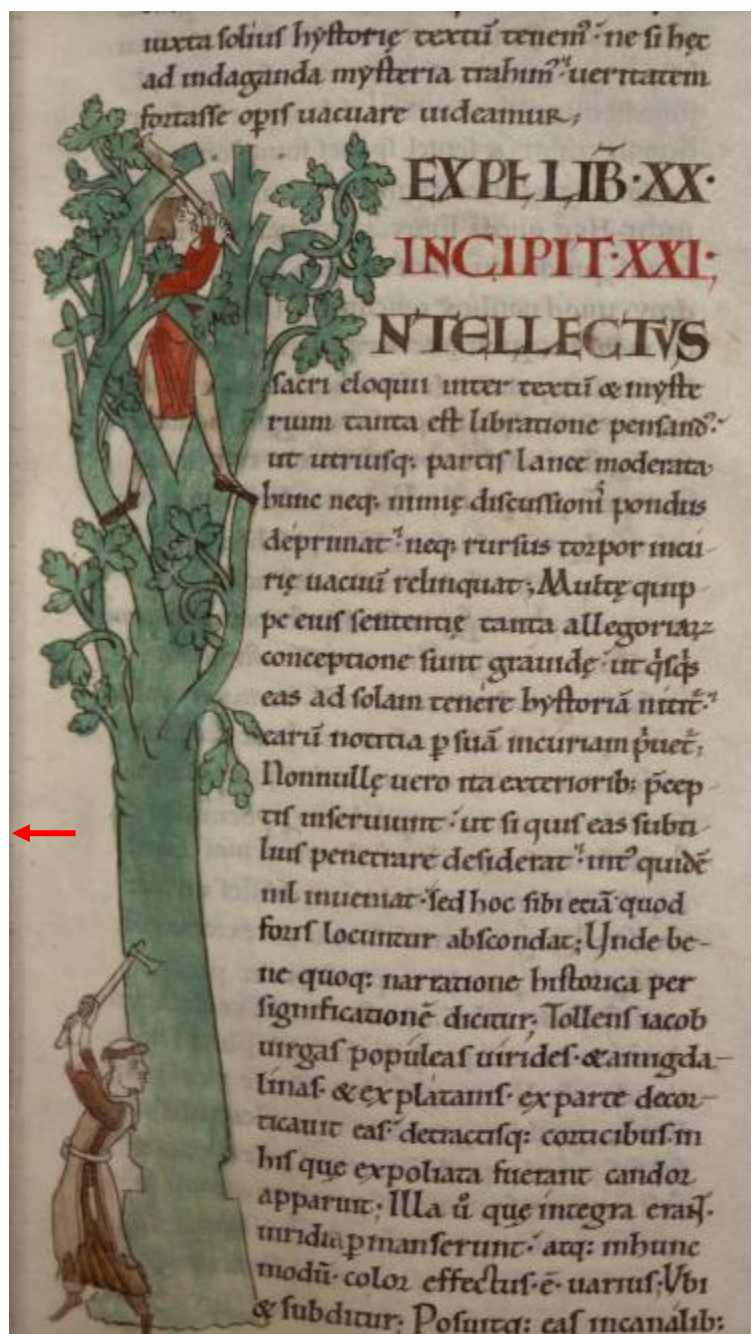


Figure 11 : Document-source et son paratexte dans le manuel *Nathan*, 2016 (page 72)

Les enluminures, qui représentent plus de 57% des documents iconographiques présents dans les manuels scolaires (pour les chapitres sur la société médiévale), subissent, elles aussi, des transformations importantes. Pour les éditeurs, seule la valeur de l'image de l'enluminure compte. Qu'il s'agisse d'une lettrine, d'une décoration ou d'une miniature, elles sont prélevées dans le corps du manuscrit et donc extraites de leur contexte et du processus de création initial. Cependant, cette transformation est en contradiction avec la valeur donnée à l'enluminure lors de sa création. En effet, au Moyen Âge, la valeur de l'enluminure se mesure à ce qu'elle apporte au texte auquel elle est associée. Dans le cadre d'un manuscrit, l'enluminure peut servir d'explication de texte, d'illustration ou simplement de décoration. Le fait de la sortir de son environnement initial conduit à une perte de sens sur l'objet et sur ce qu'il représente.

Le cas précédemment évoqué de la lettrine est significatif puisqu'elle est totalement coupée de son environnement manuscrit⁸². L'impression qui en ressort est, que cette image est une œuvre à part entière, qu'elle ne fait pas parti d'un ensemble. Les manuels ne précisant pas la nature de cette image, ils ne permettent pas de la remettre en contexte. Dans la Figure 12 : De la source au document : mise en scène d'une lettrine, dans le manuel Hachette Education, 2016, ci-après, la lettrine, qui représente la lettre « I » de « *intellectus* », fait partie intégrante du texte. Pourtant, dans les deux manuels qui présentent la lettrine, elle est mise en scène seule, sans le texte et sans le support. En effet, les éditeurs semblent avoir « découpés » autour de l'image pour que le grain du parchemin n'apparaisse pas.

⁸² Voir Annexe 8 : De la source au document : une lettrine dans le manuel Belin, 2016.



Lettrine dans son contexte d'origine
au sein du manuscrit *Morales sur Job
de Cîteaux*, 1111, BM de Dijon, ms.
173, folio 41r.

Le « document-source » est
présenté à coté d'un texte
d'historien, dans le cadre d'une
double page « dossier »
consacrée aux conquêtes de
terres agricoles.



Une empreinte humaine sur l'environnement plus importante

Vers l'an mil, l'Europe du Nord est encore une zone sauvage de vastes forêts trouées d'enclaves péniblement occupées par les hommes ; dans le monde atlantique, la lande domine ; dans les pays méditerranéens, ce sont les terrains marécageux, pierreux ou excessivement escarpés. Partout l'Occident se caractérise par une nature rebelle ou à demi domptée, par des cultures itinérantes et incapables de dépasser des rendements trop faibles, ainsi que par un habitat fragile et instable. Trois siècles après, le paysage européen est radicalement différent : le réseau des villages tel qu'il va subsister pour l'essentiel jusqu'au XIX^e siècle s'est mis en place. Dans un premier temps, les villages étendent progressivement leur domaine cultivé (surtout au XI^e siècle), puis de nouveaux établissements, villageois ou monastiques, se multiplient au cœur des zones anciennement vierges (surtout au XII^e siècle). Enfin l'extension des surfaces cultivées est atteinte par l'exploitation de terrains jugés antérieurement peu propices (versants escarpés, rives des cours d'eau, zones marécageuses désormais asséchées).

D'après J. Baschet, *La civilisation féodale. De l'an mil à la colonisation de l'Amérique*, Aubier, 2004.

Moralia in Job, enluminure de Cîteaux, XII^e siècle,
Bibliothèque municipale de Dijon (21).

Figure 12 : De la source au document : mise en scène d'une lettrine, dans le manuel *Hachette Education*, 2016 (page 74)

Enfin, dans le cadre des sources iconographiques, présentes dans le manuel, se trouvent des photographies de monuments historiques tels que les églises. Le traitement de ce genre de source dépendant de ce que l'éditeur souhaite traiter. S'il s'agit d'étudier une église dans le cadre d'un travail sur l'architecture ou sur l'organisation des lieux de culte, les photographies sont en plan larges et présentent l'église en intégralité et dans son environnement. En revanche s'il s'agit d'étudier un thème particulier, comme celui du jugement dernier, à travers des œuvres présentes dans les églises, celles-ci sont décontextualisées, coupées de leur environnement. Le cas du tympan de l'église de Sainte-Foy de Conques, du XII^e siècle, est en ce point significatif. La photographie du tympan est utilisée dans quatre manuels, sur les six étudiés, dans le cadre d'une étude sur le jugement dernier et sur le Salut. Dans les quatre documents seul le tympan est représenté. Il est isolé du bâtiment auquel il appartient et parfois même représenté sans les voussures (arcs, voûtes au-dessus du tympan). Dans le cadre d'une étude menée par des élèves de cinquième, le seul terme de « tympan » n'évoque rien, et ne permet pas de remettre en contexte cette œuvre ou de le mettre en perspective. Or, la place attribuée au tympan, et donc à ce qu'il représente, est centrale pour les sociétés médiévales. Le tympan est la première chose que les fidèles voient en entrant dans l'église. De plus, dans une société largement encore analphabète, l'image marque les esprits. Ainsi, cette mise en scène de la photographie du tympan, dans les manuels, ne permet pas aux élèves de se rendre compte de l'impact et de l'importance de cette image dans son contexte de création. Pour finir, le traitement même du tympan dans les manuels est différent. Trois manuels sur quatre n'utilisent le tympan que dans le cadre d'un document illustratif qui identifie le Paradis et l'Enfer. En revanche, un seul manuel (Hachette Education, voir Figure 13 : Le tympan de l'église Sainte-Foy de Conques (Aveyron) dans un manuel scolaire Hachette Education, 2016) l'utilise dans le cadre d'un « document-outil »⁸³, c'est-à-dire qu'il permet de développer une compétence : « Identifier et analyser une œuvre d'art ». Dans le cadre de cette double page consacrée à « l'histoire des arts », la nature du document est explicitée puis il est étudié à travers trois thèmes : la pesée des âmes, la piété et l'enfer.

⁸³ Selon la définition de Gérard GRANIER et Françoise PICOT : « « le document-outil » est destiné à des apprentissages de compétences méthodologiques [...] » comme la lecture d'une photographie. Gérard GRANIER, Françoise PICOT, « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », dans Michel HAGNERELLE (dir.), *Actes du colloque Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*, Versailles, CRDP de l'Académie de Versailles, 2002, p. 180.



Photographie de la façade de l'église Sainte-Foy de Conques, 24 juillet 2015, Wikipédia

Tympan dans son contexte de production



Le Tympan du XII^e siècle, de l'église Sainte-Foy de Conques (Aveyron) isolé de son contexte de production et travaillé à l'aide d'une légende qui permet d'identifier différentes scènes et personnages

Apports qui permettent aux élèves de comprendre l'organisation d'une église romane du XII^e siècle

Histoire des Arts

Conques, des valeurs chréennes mises en images

Comment l'art roman exprime-t-il les valeurs chréennes qui imprègnent la société ?

Le Christ en majesté

La sculpture romane au XII^e siècle

« L'art roman : style d'architecture étendu en Europe entre le 10^e siècle et le début du 13^e siècle. Les églises romanes ont un aspect massif et des arcs souvent en plein cintre (arrondis) formant une voûte en berceau. »

« Usages : les images sculptées fonctionnent comme des mises en scène de théâtre servant à éduquer les fidèles. Elles sont expliquées par les prêtres au moment des messes ou des cérémonies religieuses. »

Contrefort Voûte en berceau

Le chevalier félon (baillet) L'ovaire pendu Le menteur

Les mauvaises actions conduisent à l'Enfer

La piété assure le Salut

Les mains et l'auréole de Marie, mère de Jésus

1 La croyance au Salut après la mort

Le tympan représente le « Jugement dernier ». La scène se déroule comme la représentation théâtrale d'un procès. Tympan de l'église Sainte-Foy de Conques (Aveyron), XII^e siècle.

Vocabulaire

Damnés : ceux qui sont condamnés à l'Enfer.

Élus : ceux qui vont vers le Salut.

Salut : fait d'être sauvé, de pouvoir gagner le Paradis pour un chrétien.

Tympan : partie arrondie, sculptée au-dessus du portail d'une église.

Identifier et analyser une œuvre d'art

Présenter

1. DOC. 1 Présentez le document (nature, lieu, période, style artistique et scène représentée).

Décrire et comprendre

2. DOC. 2 Décrivez les deux personnages 1 et 2 qui pèsent les actions du défunt. Lequel des deux semble l'emporter ?

3. DOC. 2 Décrivez ce qui arrive aux élus et aux damnés.

4. DOC. 3 Identifiez chaque damné et sa punition : le chevalier félon – le menteur – l'ovaire.

Exprimer sa sensibilité et conclure

5. Montrez que le tympan se lit comme un guide pour gagner son Salut.

6. Quelle scène vous marque le plus ? Expliquez votre réponse.

Scènes du tympan analysées plus finement grâce à des questions et des explications fournies par le manuel

Questionnaire qui permet de recontextualiser l'œuvre dans son ensemble, à travers des questions sur les objectifs de l'auteur et sur le ressenti des élèves à la vue de ce tympan (permet de faire un parallèle avec les sociétés médiévales)

Figure 13 : Le tympan de l'église Sainte-Foy de Conques (Aveyron) dans un manuel scolaire Hachette Education, 2016 (pages 70-71)

c. Du document à la source : une recherche semée d'embûches :

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai fait circuler un questionnaire auprès des élèves du collège, dans lequel je travaille, afin d'appréhender et de mieux comprendre leurs représentations de la discipline historique, du travail de l'historien et des sources à partir desquelles se fait l'histoire. J'ai utilisé deux types de documents, un document iconographique, une miniature, et un document textuel, sur le même sujet, à savoir la cérémonie de l'hommage vassalique. J'ai ensuite demandé aux élèves s'ils pensaient que ces deux documents avaient été produits au Moyen Âge⁸⁴.

Le document textuel, présenté ci- dessous, est un document extrait d'une double page du manuel Nathan de 2005, consacré au chapitre 5, intitulé « Pouvoirs et Société au Moyen Âge ». L'éditeur a choisi ce document pour expliquer le déroulement de la cérémonie de l'hommage vassalique par étapes avec les gestes et paroles rituelles, en utilisant l'exemple du comte Guillaume et de son futur vassal, mais aussi expliquer les liens qui unissent les hommes ayant prêté hommage.



Figure 14 : Document présentant la cérémonie de l'hommage vassalique par le manuel Nathan, 2005 (page 86)

⁸⁴ Pour les résultats voir III-1.c : Les élèves et les documents-sources :

Ce document est réemployé dans le manuel de 2016, de l'éditeur Belin (Figure 15 : Document présentant la cérémonie de l'hommage vassalique par le manuel Belin, 2016), dans le cadre du chapitre 5 intitulé « L'affirmation de l'État monarchique en France ». Il prend place dans un dossier consacré aux liens entre suzerains et vassaux. L'extrait de Galbert de Bruges est réutilisé, non pas tel quel, mais a subi

quelques transformations. En effet, dans le manuel de 2005 l'extrait débute par « Ils firent l'hommage de la façon suivante » tandis que l'éditeur du manuel de 2016 fait débiter le document à la phrase suivante « Le comte demanda à son futur vassal... ». De plus, la seconde phrase de l'extrait de 2005 est scindée en plusieurs phrases dans le document produit en 2016. Il s'agit sans doute d'un procédé permettant aux élèves de mieux comprendre les étapes de la cérémonie d'hommage. Pour autant, il s'agit de constater que le texte a été, en l'espace de deux éditions (2005, 2016), transformé : la ponctuation n'est pas la même, la mise en page non plus, et les mots de liaison ont eux aussi été changés. Dans le document de 2005, l'éditeur Nathan a choisi de faire apparaître quatre paragraphes tandis que celui de Belin de 2016 n'apparaît que sous la forme d'un seul paragraphe compact. Les mots de liaisons « En second lieu » du manuel de 2005 ont été remplacés par « Ensuite » dans celui de 2016. Plus important encore, la « foi » qui est engagée par cette cérémonie de l'hommage en 2005, se transforme en « fidélité » dans celui de 2016. Le manuel de 2016 a également coupé le texte sans le mentionner par les points de suspension entre crochets comme il est d'usage, et a transformé la phrase « [...] de lui garder contre tous et entièrement mon hommage de bonne foi et sans tromperie » en « J'observerai entièrement cet hommage et sans tromperie ». Enfin, dans la dernière phrase de l'extrait du Belin, il est ajouté le terme de « fief » qui n'est pourtant pas présent dans celui du Nathan de 2005. La question est de savoir lequel de ces deux manuels est le plus proche du texte original : le plus vieil extrait, celui de 2005 de Nathan, ou celui de 2016 du Belin, puisque les deux manuels ont présenté de la même manière et avec les mêmes informations le paratexte de cet extrait.

3 Récit d'un hommage

« Le comte demanda au futur vassal s'il voulait devenir son homme sans réserve. Celui-ci répondit : "Je le veux". Puis, les mains jointes à celles du comte qui les enveloppa, les deux hommes s'allièrent par un baiser. Ensuite, celui qui avait fait hommage engagea sa fidélité en ces termes : "Je promets en ma foi d'être fidèle à partir de cet instant au comte Guillaume. J'observerai entièrement cet hommage et sans tromperie." Et il jura cela sur les reliques¹ des saints. Ensuite le comte donna un fief à tous ceux qui lui avaient promis sécurité et fait hommage par serment. »

D'après Galbert DE BRUGES,
Histoire du meurtre de Charles le Bon,
comte de Flandres, XII^e siècle.

1. Morceau du corps d'un saint ou objet lui ayant appartenu, qui est conservé et vénéré.

Figure 15 : Document présentant la cérémonie de l'hommage vassalique par le manuel Belin, 2016 (page 84)

Il est, en effet, indiqué dans le paratexte que cet extrait est issu d'un texte médiéval, *Histoire du meurtre de Charles le Bon, comte de Flandres*, de 1127 rédigé par Galbert de Bruges. Néanmoins, il existe plusieurs traditions de ce manuscrit, si l'on en croit les recherches d'Henri Pirenne. Henri Pirenne, historien médiéviste belge, a publié en 1891 *L'Histoire du meurtre de Charles le Bon, comte de Flandres (1127-1128) par Galbert de Bruges*. Dans son introduction, il mentionne cinq manuscrits de *l'Histoire du meurtre de Charles le Bon, comte de Flandres* par Galbert de Bruges. L'un des manuscrits aurait été en possession d'un historien belge, Jacques de Meyer, au XVI^e siècle, les quatre autres auraient été en possession des Bollandistes au XVII^e siècle. Parmi ces manuscrits l'un d'entre eux serait contemporain de Galbert et un autre aurait été partiellement publié, sous la forme de quelques fragments, par André Duschene en 1631 dans son *Histoire généalogique des maisons de Guines, d'Ardres, de Gand et de Coucy*. Tous ces manuscrits ont été perdus au moment où Henri Pirenne écrit son ouvrage en 1891. Seul les fragments publiés par le biais d'André Duschene sont parvenus jusqu'à nous.

Le manuscrit dans son intégralité n'est connu en 1891, par Henri Pirenne, que par le biais de deux manuscrits, qui sont des copies du XVI^e siècle d'Arras et de Paris. Comme le montre la figure, ci-dessous, l'extrait d'Henri Pirenne, issu de ces deux manuscrits du XVI^e siècle, est rédigé en latin⁸⁵. Cet extrait est bien plus long que celui qui est présenté dans le manuel Belin (Figure 14). Pour autant, il n'y a pas la ponctuation adéquate dans le document du manuel qui signalerait que le texte a été coupé ([...]) or, l'éditeur a utilisé les guillemets pour mettre en évidence le fait qu'il s'agisse d'une citation. L'éditeur du manuel n'a pas non plus précisé la date de l'évènement qui est raconté, alors même que celle-ci est précisée dans l'ouvrage d'Henri Pirenne (7 avril 1127).

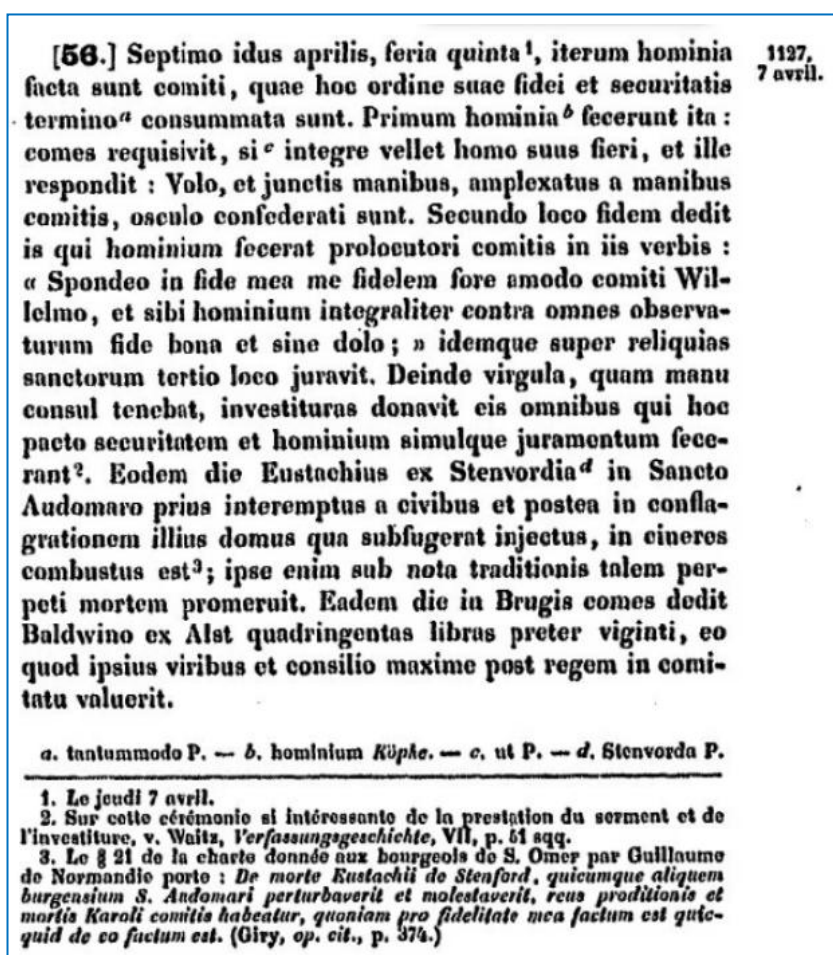


Figure 16 : Extrait présentant la cérémonie de l'hommage vassalique en latin par Henri Pirenne, *L'Histoire du meurtre de Charles le Bon, comte de Flandres (1127-1128)* par Galbert de Bruges, 1891 (page 89)

⁸⁵ Une version plus ancienne du texte latin est également connue. Il s'agit de l'ouvrage des Mauristes, *Recueil des historiens des Gaules et de la France*, Librairie Chez la veuve Desaint, 1786, t.13, 885 pages. Voir Annexe 9 : Cérémonie de l'hommage, version latine par les Mauristes (1786) :

Avec la version latine d'Henri Pirenne, il s'agit de constater que dans le texte il est écrit « Secundo loco » soit « en second lieu » si on le traduit en français. Cet indice pourrait accréditer le fait que l'extrait de 2005 serait plus proche de l'original que celui de 2016 qui utilise une autre formule. Pour autant, le manuel de 2005 a organisé son texte en paragraphe ce qui ne semble pas être le cas pour la transcription d'Henri Pirenne.

Les termes utilisés lors de la cérémonie sont en latin « *fide* » et « *fidelem* ». Selon le dictionnaire latin-français de F. Gaffiot⁸⁶, « *fide* » est un adverbe qui se traduit par « avec fidélité » mais cela peut aussi être la forme verbale de « *fides/fidelis* » qui se traduit également par « fidélité ». Quant au terme « *fidelem* », il se traduit en français par le terme « fidèlement ». Finalement, si les extraits se voulaient être une traduction fidèle du texte, s'est celui du manuel de 2016 qui est le plus fidèle aux termes médiévaux. En revanche, cela ne veut pas dire que l'extrait de 2005 est faux, puisque la traduction a pu se vouloir plus proche du sens des mots médiévaux que des termes employés. Inversement dans une autre partie du texte, c'est l'extrait de 2005 qui est plus proche des termes, et non du sens, puisqu'il utilise, comme le texte latin d'Henri Pirenne, le terme « *d'investituras* » (investitures) tandis que le manuel de 2016 s'est attaché au sens en le remplaçant par « fief ».

Enfin, il faut ajouter que si les éditeurs du manuel précisent que ce texte est rédigé « **D'après** Galbert de Bruges », ils ne donnent pas d'informations sur les éléments modifiés et sur la traduction qui a été utilisée pour ce document. En effet, ce ne sont pas les éditeurs de manuel qui réalisent la traduction des textes rédigés en latin. Cela signifie qu'ils ont utilisé le travail d'un historien ou d'un traducteur antérieur sans le mentionné. Il existe une traduction de l'ouvrage de Galbert de Bruges par François Guizot⁸⁷, historien du XIX^e siècle, dans sa *Collection des mémoires relatifs à l'histoire de France, depuis la fondation de la monarchie française jusqu'au XIII^e siècle* (Figure 17). Dans cette traduction François Guizot utilise le terme de « foi » pour traduire le terme latin « *fides* » en français. En revanche, il utilise le terme « fidélité » pour

⁸⁶ Félix GAFFIOT, s.v. « *fide* », dans Félix GAFFIOT, Dictionnaire latin/français, Paris, Hachette, 1934, p.664.

⁸⁷ François GUIZOT, *Collection des mémoires relatifs à l'histoire de France, depuis la fondation de la monarchie française jusqu'au XIII^e siècle, avec une introduction des suppléments, des notices et des notes*, Paris, Imprimerie de A. Belin, 1825, 438 pages.

« *fidelem* ». Finalement, le document du manuel Nathan de 2005 semble plus en accord avec la traduction de François Guizot et avec la transcription d'Henri Pirenne que le document présenté dans le manuel Belin de 2016.

Le jeudi 7 avril, on rendit de nouveaux hommages au comte. La chose se passa dans l'ordre suivant, selon les formes déterminées pour prêter foi et serment. On fit hommage d'abord de cette manière : le comte demanda à celui qui prêtait hommage s'il voulait sincèrement devenir son homme, et celui-ci répondit : « Je le veux. » Ils unirent leurs mains, et le comte l'entourant de ses bras, ils s'allièrent par un

340

GALBERT.

baiser. En second lieu, celui qui avait fait hommage donna sa foi en ces termes au prolocuteur¹ du comte : « Je promets sur ma foi d'être fidèle au comte Guillaume, et de bonne foi et sans fourberie, de garder sincèrement contre tous l'hommage que je lui ai fait. » En troisième lieu, il fit le même serment sur les reliques des Saints. Ensuite, avec une baguette qu'il tenait à la main, le comte donna l'investiture à tous ceux qui par ce traité lui avaient fait foi et hommage, et prêté serment. Ce même jour, Eustache de Steenvorde fut tué dans Saint-Omer par les citoyens ; puis, comme on avait mis le feu dans la maison où il s'était réfugié, il fut jeté au milieu des flammes et réduit en cendres. Accusé de trahison il mérita de souffrir une telle mort. Le même jour, dans Bruges, le comte donna à Baudouin d'Alost quatre cent vingt livres, parce qu'après le roi il était celui qui avait rendu le plus de services dans le comté par ses forces et ses conseils.

Figure 17 : Extrait présentant la cérémonie de l'hommage vassalique en français par François Guizot, *Collection des mémoires relatifs à l'histoire de France, depuis la fondation de la monarchie française jusqu'au XIII^e siècle*, 1835, (pages 339-340)

En définitive, la recherche de la source d'un document, présenté dans un manuel, peut être un parcours difficile, d'autant plus, si la source est ancienne. Cette recherche est rendue difficile par le manque de précision de la part des manuels qui ne permettent pas toujours de rendre accessible la tradition du document. De plus, cet extrait sur la cérémonie de l'hommage, présenté dans plusieurs manuels et cité par de nombreux historiens dans leurs travaux comme Georges Duby dans *Le chevalier, la femme et le prêtre*⁸⁸, pose des problèmes au niveau de son authenticité. Cette recherche a ainsi permis de révéler que ce document n'est connu, aujourd'hui, que par des sources de seconde main. Les originaux médiévaux du texte de Galbert de Bruges ayant été détruits, seuls les écrits d'historiens et de chercheurs, qui analysent la source première, demeurent aujourd'hui. La source de seconde main la plus ancienne concernant ce texte, peut être la plus fidèle à l'original, date de 1786 et a été produite par la congrégation de Saint-Maur (mauristes). Quand à la traduction la plus ancienne du texte latin en français, elle date de 1825. Cependant, pour l'une comme pour l'autre, ce sont plus de six siècles qui séparent les versions originales et les sources de seconde main.

3. Les usages du document-source par le professeur d'histoire en collège :

a. L'usage des documents par les professeurs au collège :

Afin de comprendre les différents usages des documents, et des documents sources en particulier, par les professeurs d'histoire-géographie-EMC, j'ai transmis un questionnaire à l'équipe d'histoire-géographie du collège Pierre Bayle de Pamiers⁸⁹. Cette équipe est composée de trois hommes et d'une femme qui ont une expérience

⁸⁸ Georges DUBY, *Le chevalier, la femme et le prêtre : le mariage dans la France féodale*, Paris, Hachette, 1981, 312 pages.

⁸⁹ Voir Annexe 11 : Questionnaire professeur.

d'une vingtaine d'années pour trois d'entre eux et de sept ans pour un autre. Ils ont tous en charge 2 niveaux ou plus au collège⁹⁰.

Les résultats de ce questionnaire révèlent que les professeurs utilisent au cours d'une séquence d'histoire, tant des documents-sources que des documents-outils. Seul un professeur de l'équipe, selon les réponses données dans le questionnaire, utilise les documents présents dans le manuel choisi pour l'établissement. Les autres professeurs semblent utiliser d'autres manuels, des cahiers d'activité, et des ressources en ligne comme la presse, des sites officiels des ministères (agriculture, commerce), des instituts de statistiques comme l'INSEE ou encore les sites des musées et des archives. Ces résultats posent la question de l'utilité du manuel scolaire choisi par l'établissement (et l'équipe pédagogique), si la majorité des documents présentés aux élèves n'en sont pas issus et que les élèves ne peuvent pas retrouver et retravailler sur ces documents. Cela interroge aussi l'usage que les professeurs et les élèves font de ce manuel : est-ce que les documents du manuel sont préservés par le professeur pour permettre aux élèves de travailler en autonomie sur des exercices ou pour une évaluation ?

Tous ces documents, qu'il s'agisse de « sources » ou « d'outils » sont utilisés à chaque étape d'une séquence en histoire, de l'accroche à l'évaluation, comme document permettant d'amorcer la trace écrite ou de la construire. En revanche, il semblerait que certains types de documents soient privilégiés pour une activité. C'est le cas du document iconographique qui est plébiscité par tous les professeurs comme document d'accroche ou du document textuel qui est très majoritairement utilisé comme document de travail par le professeur avec ses élèves. Le document d'accroche est un document qui se doit d'être percutant, de susciter l'intérêt ou la curiosité des élèves, en revanche il n'est pas étudié pour lui-même et le temps qui y est consacré ne permet pas d'en faire une étude approfondie. Parmi les documents d'accroche utilisés se trouvent les peintures, les miniatures, les photographies d'œuvres d'art ou d'objets issus de fouilles archéologiques. Les documents iconographiques sont utilisés en accroche car, selon les professeurs, ils sont plus abordables pour les élèves et permettent de mieux susciter leur intérêt. Les documents issus de l'archéologie sont très utilisés, en particulier pour le niveau 6^e.

⁹⁰ Voir Annexe 12 : Résultats questionnaire professeur.

En effet, ils permettent de rendre concret les cadres de vie et les sociétés anciennes et surtout de contrebalancer avec les nombreux documents-outils qui sont présentés aux élèves (dessins représentant le passé : le village, la famille...).

Néanmoins, si ces documents iconographiques sont utilisés en début de séquence comme accroche, ils sont très peu exploités comme document de travail et d'analyse. Tous les professeurs utilisent des documents textuels pour une analyse mais seul un professeur utilise de manière équivalente les documents textuels et iconographiques pour ce travail. Pour autant, il est important de développer chez les élèves la capacité à analyser des documents iconographiques. Cette capacité ne se développe qu'à force d'entraînement et de répétition pour montrer aux élèves qu'un document iconographique (mais pas seulement) est composé de codes, propres à la société qui l'a produite. Il s'agit d'entraîner les élèves à décrypter ses codes, par l'étude de documents anciens, pour qu'ils puissent par la suite appliquer cette méthode aux documents iconographiques auxquels ils sont chaque jour confrontés. Toutefois, ces documents sont très (trop) peu utilisés dans ce cadre au profit d'une analyse de texte, non moins importante.

Pour terminer, un professeur de l'établissement utilise majoritairement des documents-outils comme document de travail et d'analyse pour faciliter leur utilisation par les élèves. Néanmoins, si l'utilisation de ces documents peut s'avérer indispensable pour certaines questions, où les sources sont difficilement accessibles pour des élèves, il me semble que la confrontation des élèves aux sources contemporaines est indispensable. De plus, ces documents outils sont issus de sources et certaines sont accessibles par des élèves. Même s'ils peuvent se sentir en difficulté face à ce type de document, le rôle du professeur n'est-il pas de confronter les élèves face à leurs difficultés et de leur donner des clés pour les surmonter ? Enfin, ce manque d'accès aux sources de l'histoire pourrait développer chez les élèves une certaine défiance ou méfiance face aux connaissances qui leur sont enseignées, même si les élèves font relativement confiance à leur professeur pour « dire la vérité »⁹¹.

⁹¹ Voir Annexe 13 : Questionnaire élève

b. Le travail sur les documents en histoire :

Le travail sur les documents en histoire doit, en théorie, débiter par la présentation de ceux-là. En effet, cette présentation permet de faire le lien entre le document auquel est confronté l'élève et la source à laquelle est confrontée l'historien, dont il est issu. Pour autant, selon les professeurs, la présentation du document n'est pas réalisée systématiquement avec leurs élèves et rarement à l'écrit. La présentation du document à l'écrit est dédiée aux documents qui sont étudiés par la suite et utilisés comme documents de travail, contrairement aux documents illustratifs où la présentation, si elle est faite, est réalisée à l'oral. Une des explications donnée par les professeurs, outre le manque de temps pour faire tout ce dont ils auraient envie en classe, est le fait que les élèves, en fonction de leur niveau de classe, ne comprennent pas nécessairement l'utilité de cet exercice. Il est vrai que cet exercice peut paraître un peu rébarbatif pour les élèves si l'intérêt de l'exercice ne leur est pas expliqué. Mais ne devrait-on pas, justement, insister sur les objectifs de celui-ci afin d'en montrer son caractère indispensable lors de l'étude d'un document-source en particulier ? Expliquer et expliciter les objectifs de cet exercice, permettraient donc de donner du sens à cet exercice pour les élèves et donc de le faire de manière plus efficace. Cette présentation rigoureuse des documents pourrait également permettre aux élèves de mieux appréhender l'objectif des documents et le point de vue adopté par leurs auteurs puisqu'il semblerait que cette question soit plus ou moins difficile en fonction des niveaux enseignés et du type de document (plus simple pour un texte que pour une carte ou un graphique⁹²). En effet, selon les professeurs la capacité des élèves à comprendre qu'un document à un point de vue particulier et un objectif, en fonction de son auteur, est intrinsèquement lié à leurs niveaux et au temps qu'ils ont passé à leur expliquer. Pour finir, un professeur dit évoquer régulièrement avec ses élèves la question du choix des documents par les éditeurs de manuel. Cela permet aux élèves de prendre du recul par rapport au document qu'ils ont étudié dans un but particulier et d'amorcer une réflexion critique sur les documents présentant dans les manuels.

⁹² Voir Annexe 12 : Résultats questionnaire professeur

c. Développer l'esprit critique grâce à l'étude des documents ?

La critique du document est un premier pas vers le développement d'un regard critique chez les élèves. Cette compétence est indispensable pour les professeurs, puisqu'elle fait partie intégrante de leurs missions assignées par l'Education Nationale, notamment dans le cadre de la formation du citoyen. Cependant, dans la réalisation, la question a plutôt divisé les professeurs. Il semblerait que l'esprit critique n'apparaisse que chez des élèves « matures » qui ont déjà un bagage intellectuel assez fourni et des « vérités » auxquelles se raccrocher⁹³. L'esprit critique ne pourrait donc être travaillé qu'à partir des classes de 4^e et de 3^e. De plus, le temps imparti pour chaque leçon, ne permet pas au professeur de travailler de manière approfondie avec ses élèves sur la critique des documents. C'est pour cela qu'ils utilisent les heures d'EMC (Enseignement Moral et Civique) ou les séances d'AP (Accompagnement Personnalisé) pour travailler spécifiquement sur cette capacité. Lors des séances en histoire l'esprit critique est travaillé par le biais des questions posées sur les documents mais la notion d'esprit ou de regard critique n'est jamais abordée avec les élèves et relève donc de l'implicite contrairement, par exemple, à des séances d'EMC.

L'utilisation de documents-sources contemporains de la période étudiée semble indispensable pour les professeurs. En effet, ces documents sont le reflet d'une époque et un témoignage des sociétés passées sur elles-mêmes. C'est une preuve de véracité essentielle pour certains professeurs qu'il s'agit de confronter à d'autres types de sources et de documents, ainsi qu'aux visions rétrospectives que l'on peut avoir sur ces sociétés passées.

Néanmoins, en ce qui concerne la capacité de ces documents-sources contemporains à faire la preuve, les avis sont beaucoup plus partagés. En effet, la moitié des professeurs mettent en avant le fait qu'ils ne sont pas indispensables ou souhaitables pour faire la preuve. Ils invoquent leur inaccessibilité pour des élèves de collège et la confiance qu'ont les élèves en leur professeur pour leur dire « la

⁹³ Voir Annexe 12 : Résultats questionnaire professeur, « Vos réflexions », question 7.

vérité ». Pour autant, le travail du professeur n'est-il pas de confronter les élèves face à ces documents pour qu'ils voient d'où viennent les connaissances qui leur sont transmises ? N'est-ce pas utile de les confronter à des documents contemporains de la période étudiée pour qu'ils s'imprègnent d'un univers mental ? Enfin, parmi tous les types de documents disponibles pour chaque période travaillée n'y en a-t-il pas un qui leur soit accessible ?

Enfin, si l'utilisation de documents-sources contemporains de la période étudiée peut permettre de développer l'esprit critique chez les élèves de collège leur intégration dans les manuels scolaires peut, selon les professeurs, nuire à cet objectif. En effet, le document est prédominant dans les manuels scolaires, au détriment même des connaissances et de la méthode. Néanmoins, sans méthode dans le manuel et sans explication de la part du professeur, l'élève ne peut pas seul décoder et comprendre les documents et donc exercer un regard critique. Le manuel ne permet donc plus cette continuité pédagogique entre le collège et la maison, puisque l'élève ne peut pas utiliser et travailler seul et convenablement sur ces documents. Pour finir, si les manuels font souvent l'effort de référencer la source de leurs documents, ce référencement n'est pas complet puisqu'il omet souvent des éléments importants comme la date, l'auteur ou la source, et ne permet donc pas aux élèves (mais aussi aux professeurs) de retrouver le document original.

III. Appréhender les sources médiévales au collège pour développer son esprit critique :

1. Les élèves, l'histoire, et les sources : des questions au questionnement :

a. Les élèves, leurs professeurs et l'histoire :

J'ai fait circuler un questionnaire⁹⁴ auprès des élèves de collège dans l'établissement où je travaille. Le collège Pierre Bayle de Pamiers, en Ariège, est un établissement de centre-ville qui accueille 660 élèves de la 6^e à la 3^e, avec 6 classes par niveaux. J'ai pu interroger 514 élèves de l'établissement soit 78% de l'effectif total. L'échantillon est composé des 4 niveaux de classe du collège de manière homogène avec 4 classes de 6^e, 6 classes de 5^e, 6 classes de 4^e et 4 classes de 3^e.

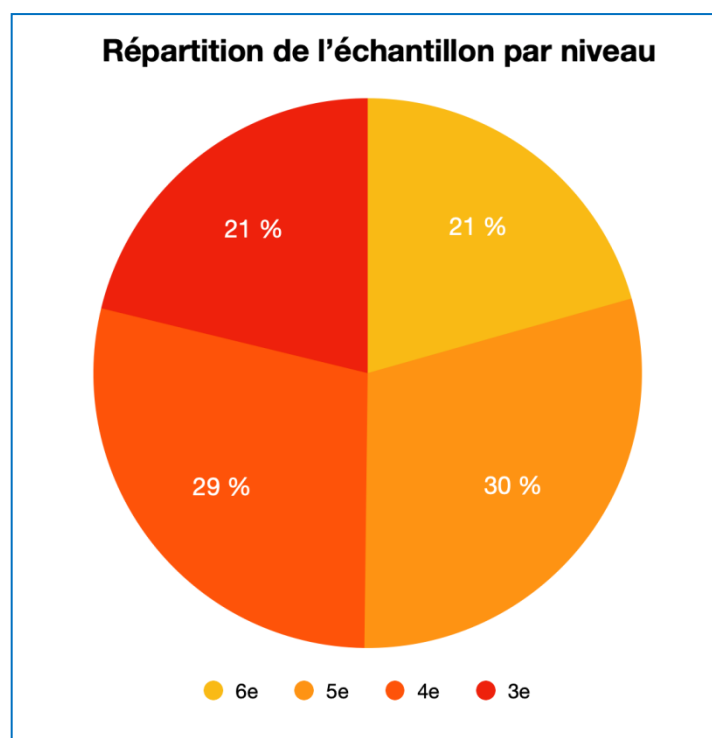


Figure 18 : Graphique représentant la répartition par niveau des élèves interrogés

⁹⁴ Voir Annexe 13 : Questionnaire élève

Le graphique, ci-dessus, montre la répartition de l'échantillon par niveau de classe. Il s'agit de constater que l'échantillon est réparti de manière homogène sur l'ensemble des niveaux du collège. Les deux niveaux les moins représentés sont les 6^e et les 3^e pour lesquels deux classes n'ont pas pu être interrogées.

La répartition par sexe, représentée ci-dessous, met en évidence le fait qu'il y a un équilibre entre le nombre de filles et de garçons interrogés. Cet équilibre est valable tant sur le total de l'effectif qu'au niveau des classes, puisqu'il y a un équilibre parfait en 6^e et en 3^e et que pour les 5^e et les 4^e l'équilibre s'établit sur les deux niveaux.

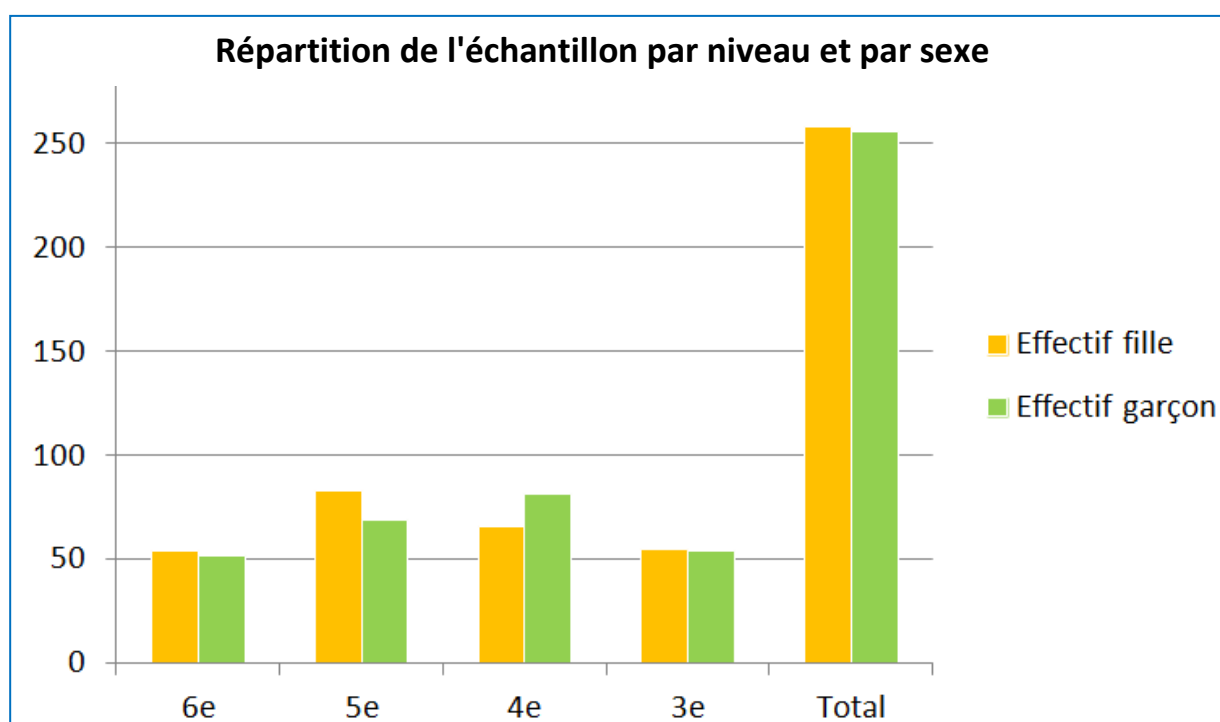


Figure 19 : Graphique représentant la répartition des élèves interrogés par sexe et par niveau

La première question posée aux élèves était : « Est-ce que tu aimes l'histoire ? ». Les résultats montrent qu'il y a peu d'avis tranché sur ce point. En effet, seulement 58 « n'aime[nt] pas du tout l'histoire » contre 182 qui déclare « aime[r] l'histoire ». Il apparaît cependant que cela ne dépend pas forcément de la discipline. En effet, 15,38% des élèves ont répondu qu'ils aiment l'histoire mais que cela dépendait fortement de la leçon et pour 17,03% des élèves cela dépendait du professeur. Finalement, ce sont 274 élèves n'ont pas d'avis tranchés : 126 « ça dépend du professeur » et 209 « ça dépend de la leçon ».

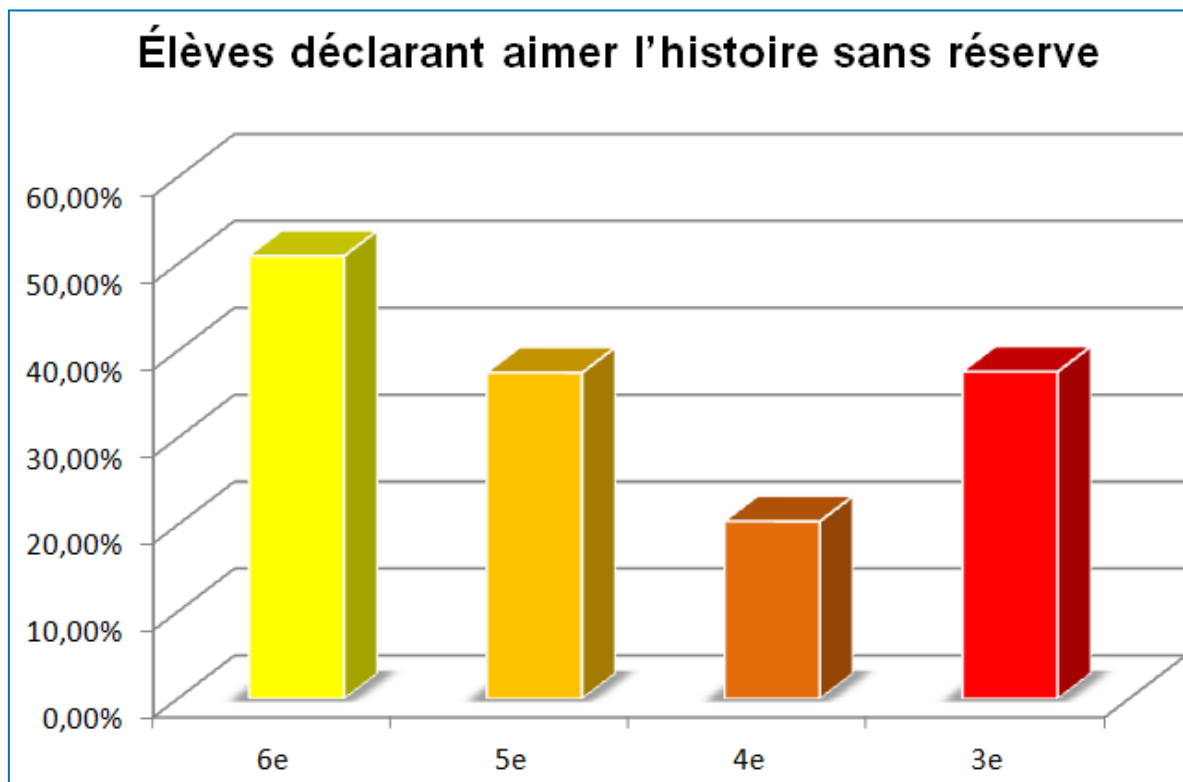


Figure 20 : Graphique représentant le pourcentage des élèves interrogés ayant déclarés « aimer l'histoire » par niveau

Le graphique, ci-dessus, montre que le goût des élèves pour l'histoire semble diminuer avec les années puisque les 6^e et les 5^e déclarent aimer l'histoire à plus de 40% tandis qu'en 4^e ce taux n'atteint que 20%. Le nombre d'élèves déclarant aimer l'histoire augmente de nouveau en 3^e (37%). L'écart entre les 4^e et les 3^e peut s'expliquer par le fait qu'en classe de 4^e se trouvent des élèves qui ne souhaitent pas poursuivre dans le cursus général et qui sont donc réorientés en 3^e préparation professionnelle. De fait, en 3^e ne se trouvent que des élèves qui souhaitent poursuivre vers des études plus longues et qui subissent moins durant leur cursus. Néanmoins, pour que cette hypothèse puisse être vérifiée, il faudrait que l'étude soit menée sur plusieurs années. Cela peut également s'expliquer par l'intérêt que les élèves portent aux programmes. En 4^e c'est la période moderne qui est étudiée tandis qu'en 3^e c'est la période contemporaine. Le fait d'étudier des périodes plus proches de la notre, permet de rendre les choses plus concrètes pour les élèves et donc d'accroître leur intérêt.

Une autre question s'attachait à connaître l'avis des élèves sur l'utilité des enseignements qui leur sont dispensés. Il semblerait que les élèves trouvent une utilité à l'enseignement de la discipline historique dans le cadre de ce qu'ils appellent la « culture générale ». En effet, 66% des élèves du collège y trouvent une utilité dont plus de 40% d'élèves ayant pourtant déclaré ne pas aimer l'histoire. Pour les élèves, l'histoire peut leur servir plus tard, non pas dans le cadre de leurs futurs métiers, puisque tous ceux qui ont mis des commentaires ont précisé qu'ils ne souhaitent pas devenir historiens ou professeurs d'histoire, mais pour acquérir des connaissances et des compétences jugées nécessaires à la vie en société. Pour autant, 11% n'y trouve aucune utilité et pour plus de la moitié, ce sont des quatrièmes.

En revanche, selon les réponses à la question « est-ce que tu crois toujours ce que le professeur d'histoire te dit à propos des sociétés du passé ? », les élèves ne semblent pas suspicieux ou douteux face aux propos tenus par le professeur. En effet, près de 62% des élèves disent faire confiance à leur professeur pour dire la vérité ou lui demandent des explications lorsqu'ils ont des doutes. Seulement cinq élèves ne font pas confiance à leur professeur pour dire la vérité sur les événements et les sociétés passées. Néanmoins, 40% restent silencieux face à leurs doutes ce qui peut poser un problème par la suite pour ces élèves qui peuvent nourrir des doutes de plus en plus insistants et les amener à ne plus croire ce que dit le professeur, et une certaine défiance par rapport aux connaissances qui sont apportées.

Pour autant, l'écrasante majorité des élèves (87%) déclarent pouvoir vérifier les dires du professeur. L'outil le plus sollicité par les élèves pour vérifier une information donnée en classe est internet, quelque soit le niveau de la classe, puisque 78% l'ont retranscrit dans leurs réponses. Une autre question permet de constater que, plus les élèves sont âgés, plus ils utilisent internet comme source d'information. Ce sont ensuite les manuels d'histoire, et les livres d'histoire qui sont employés par les élèves comme source d'information et de vérification, comme il est possible de la voir dans le graphique, ci-dessous.

Source d'information et de vérification pour les élèves de collège

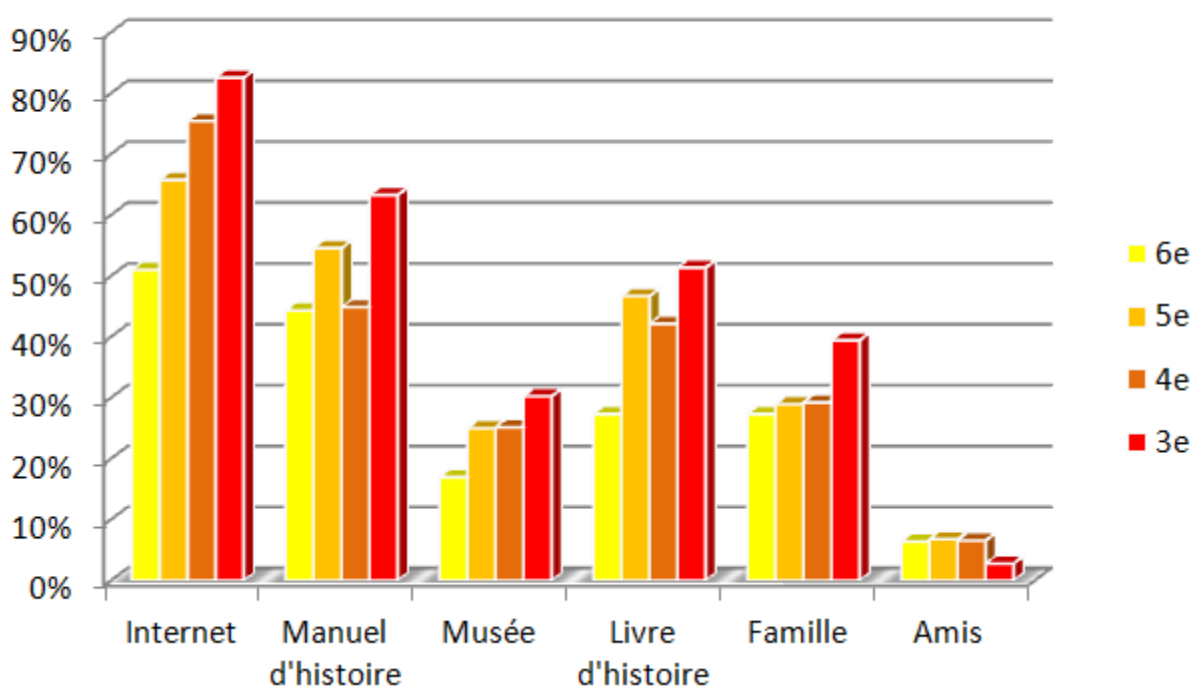


Figure 21 : Graphique représentant l'importance des sources d'information des élèves en pourcentage par niveau et par type de sources

Parmi ceux qui pensent pouvoir vérifier l'information, seulement 20% l'ont déjà fait et presque autant y ont pensé mais ne l'ont jamais fait (18%). Seulement 4% des élèves qui se sont lancés dans cette vérification de l'information ont trouvé une réponse. Ces très faibles taux montrent que les élèves s'en remettent quasi totalement à la parole du professeur, qu'ils croient totalement à ce qu'il dit ou qu'ils aient des doutes.

Enfin, les élèves ne semblent pas faire de différence entre les matières dites « scientifiques », comme les mathématiques, et celles dites « littéraires » dont l'histoire. En effet, le crédit que les élèves accordent au professeur d'histoire est équivalent à celui qu'ils accordent au professeur de mathématique pour 61% de l'effectif. En revanche, 36% des élèves considèrent que le professeur de mathématique dit des choses plus vraies/justes que le professeur d'histoire.

b. Les élèves et leurs manuels :

Ces questionnaires permettent de montrer que les élèves font relativement confiance à leurs manuels scolaires et aux informations qu'ils contiennent. En effet, que ce soit, parce qu'il y a une correspondance entre les documents (21%), parce que le discours du professeur et le cours du manuel se complètent (26,5%), ou parce que le manuel permet, en principe, de retrouver les sources des documents présentés (37,1%) les élèves pensent que ce qui est écrit dans leur manuel est vrai. En revanche, une part importante d'élève considère le manuel comme un livre d'histoire (11,9%) ou écrits par un historien (20,4%).

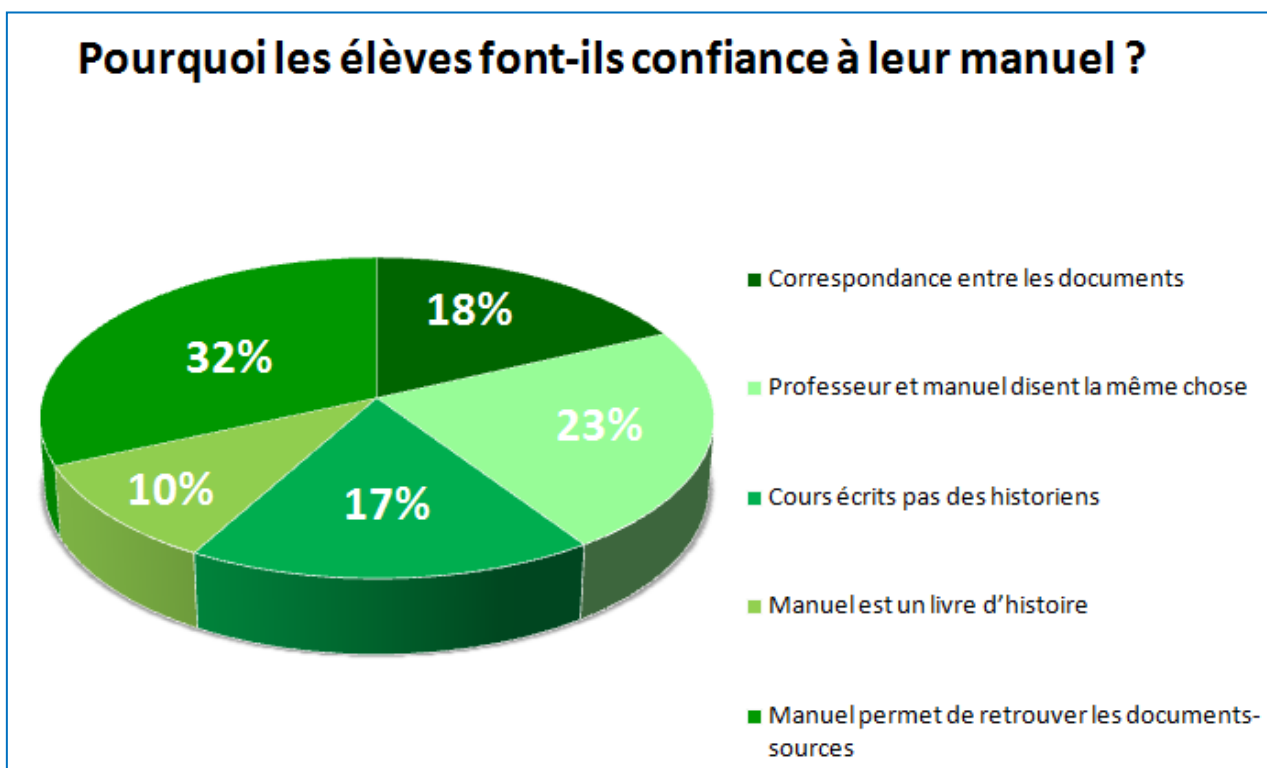


Figure 22 : Graphique représentant les raisons pour lesquelles les élèves font confiance à leur manuel

Le manuel scolaire est un outil qui répond tant à des normes d'édition qu'à des prescriptions de l'Education Nationale (programmes, choix des documents, didactique...) tandis que le livre d'histoire ou d'historien ne répond, en principe, à aucune norme d'édition ou prescription de l'Etat. L'histoire répond, dans ses écrits, à une demande sociale et pour cela, il adopte une démarche scientifique. Une démarche éprouvée par ses pairs, qui offre une série de prescriptions, auxquelles doit se soumettre l'historien pour que son travail soit reconnu d'un point de vue

scientifique. Les objectifs des historiens et des éditeurs de manuels ne sont donc pas les mêmes, ce dont les élèves n'ont évidemment pas conscience. Est-ce que les élèves donnent autant de crédit au manuel pour l'objet en tant que tel ou pour ce qu'ils croient être les auteurs de manuel, à savoir les historiens ? On peut légitimement se demander si les élèves donneraient autant de crédit à leurs manuels d'histoire s'ils avaient conscience des différences fondamentales entre le manuel d'histoire et un livre d'historien.

Si les élèves font confiance à leur manuel, ils ne sont pas pourtant dupes, puisque 69% d'entre eux pensent que leurs manuels scolaires peuvent comporter des erreurs. Ils portent donc déjà un regard critique sur les outils pédagogiques mis à leur disposition. Seulement 29% des élèves pensent que leurs manuels, parce que s'est un document écrit, est vrai.

En ce qui concerne les documents présents dans les manuels, seulement 53% des élèves interrogés ont été capables répondre à la question : « Qui est l'auteur d'un document ? ». Parmi, les 47% qui n'ont pas répondu, c'était soit parce qu'ils n'avaient pas compris la question soit parce qu'ils ne savaient pas ce qu'est l'auteur d'un document ou comment le définir. Cela peut s'expliquer par l'âge des élèves, puisque les élèves de 6^e ont beaucoup moins répondu à cette question que les élèves des classes supérieures.

Niveaux	% d'élèves ayant donné une définition au terme « auteur »
6 ^e	41.5%
5 ^e	69,7%
4 ^e	61,9%
3 ^e	51,3%

Qui est l'auteur d'un document ?

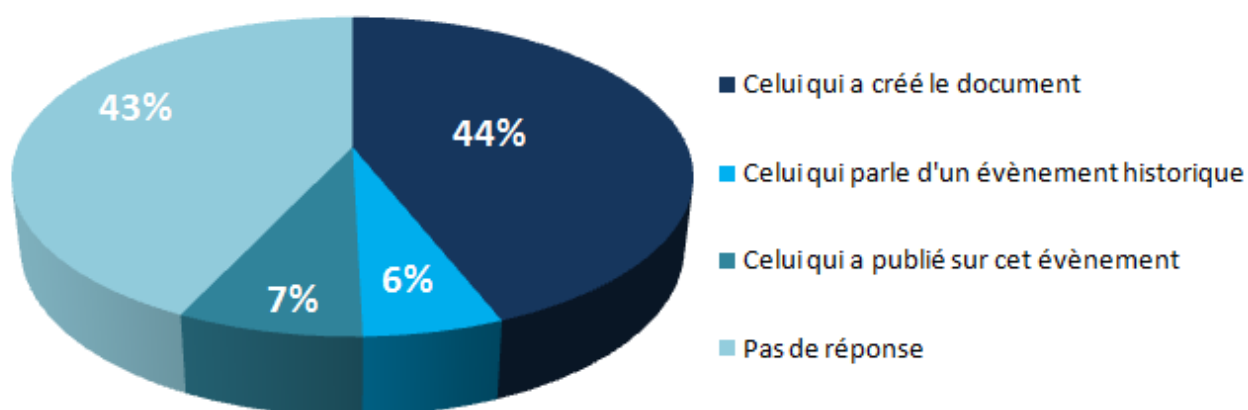


Figure 23 : Graphique présentant les différents types de définition donnés à « l'auteur » d'un document par les élèves

La grande majorité des élèves ayant donné une réponse ont identifié l'auteur comme étant la personne qui **écrit**/créé/produit le document (44% des effectifs). Ils ont donc associé naturellement le document à un document écrit. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils sont plus régulièrement confrontés à des documents textuels ou que lorsqu'ils ont étudié des documents iconographiques ou archéologiques, les auteurs n'étaient pas mentionnés. De plus, 13% des élèves ont associé l'auteur du document à l'historien. La majorité de ces élèves a clairement indiqué que « l'auteur d'un document c'est un historien ». Pour eux, l'auteur, c'est la personne qui « parle » d'un évènement historique (un historien ou un **témoin** direct) ou qui a publié sur ce sujet. Enfin, plus de la moitié des élèves (55%) ont avoué qu'une biographie de l'auteur leur permettrait de mieux comprendre les documents et les enjeux de ceux-là.

Près de 30% des élèves considèrent que certains documents du manuel sont « inventés » ou du moins modifiés « dans un but pédagogique ». Cet élève de 3^e, pour qui les documents sont modifiés à des fins pédagogiques, a conscience que les documents présents dans les manuels ne sont pas inventés de toutes pièces, mais que les sources sont transformées, adaptées à leur niveau de compréhension.

c. Les élèves et les documents-sources :

La miniature, ci-dessous a été présentée aux élèves dans le cadre du questionnaire.

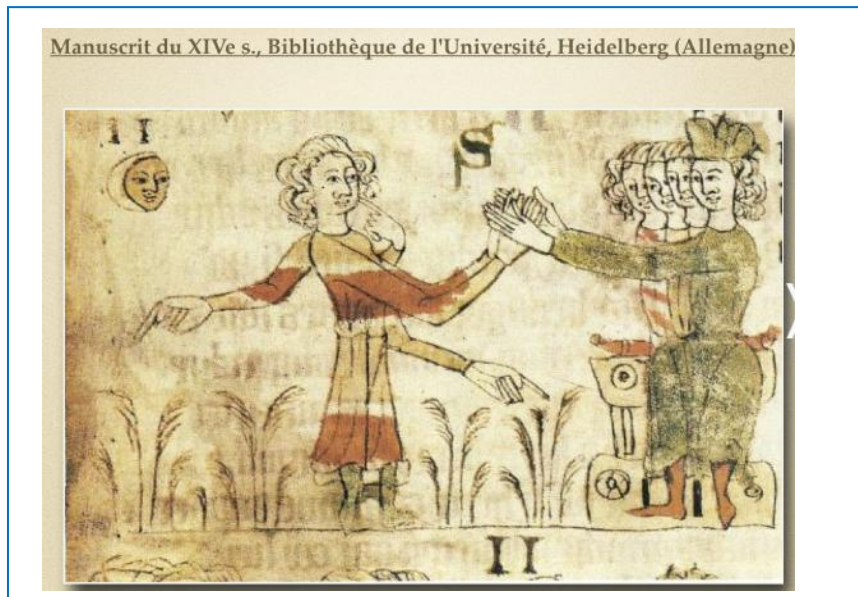


Figure 24 : Document iconographique, miniature du XIV^e siècle, utilisé dans le « questionnaire élève » pour appréhender les représentations sur les documents médiévaux présents dans leurs manuels

A la vue de cette miniature, 76% des élèves considèrent qu'il s'agit bien d'une œuvre produite au XIV^e siècle. Pour 16% ils le justifient par le fait que ce ne soit pas bien dessiné, et 36% par le fait que cette image « à l'air vieille ». 77% des élèves utilisent le paratexte et les « indices » qui sont donnés par le manuel (nature, date, lieu de conservation) pour justifier la date de l'œuvre.

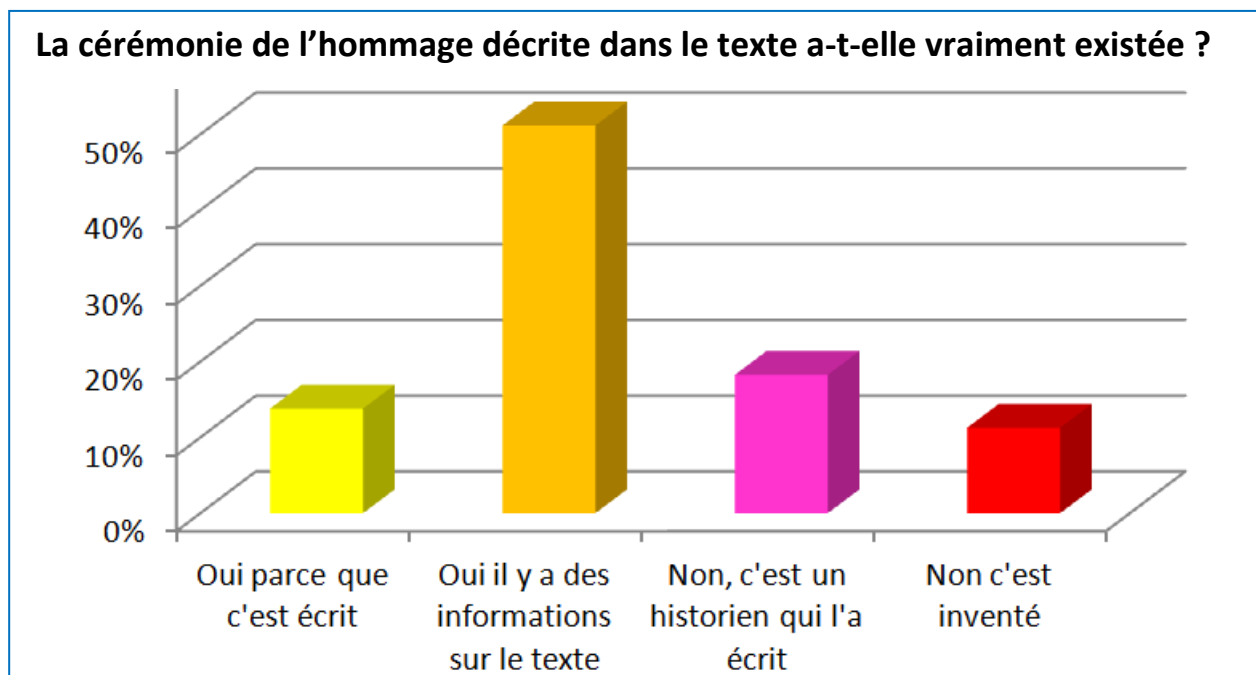


Figure 25 : Graphique présentant les réponses données par les élèves à la question : « la cérémonie de l'hommage décrite dans le texte a-t-elle vraiment existée ? »

Si l'on compare ces résultats avec ceux qui attribuent au document textuel, on peut constater qu'ils sont plus partagés.

En effet, ce ne sont plus que 65% des élèves qui croient que ce document décrit une cérémonie ayant réellement existé au Moyen Âge (cérémonie de l'hommage). Si 78% des élèves le justifient, encore une fois, par les indices donnés par le manuel, 21% s'attachent à la valeur de l'écrit pour justifier leur réponse, puisqu'ils ont coché la case « si c'est écrit c'est que c'est vrai ». Les 29,5% qui ne croient pas en la véracité de ce document textuel, pensent que ce texte a été écrit par un historien (62%), il s'agirait donc pour eux d'une reconstitution, ou qu'il a tout simplement été inventé (38%).

d. Les élèves et l'esprit critique :

Pour finir ce questionnaire, j'ai demandé aux élèves s'ils s'étaient déjà posés des questions sur l'origine des connaissances qui leur étaient transmises. L'objectif de cette question était de savoir s'ils avaient déjà amorcé une réflexion critique sur les enseignements qui leur sont dispensés et si ce questionnaire leur avait permis de le faire.

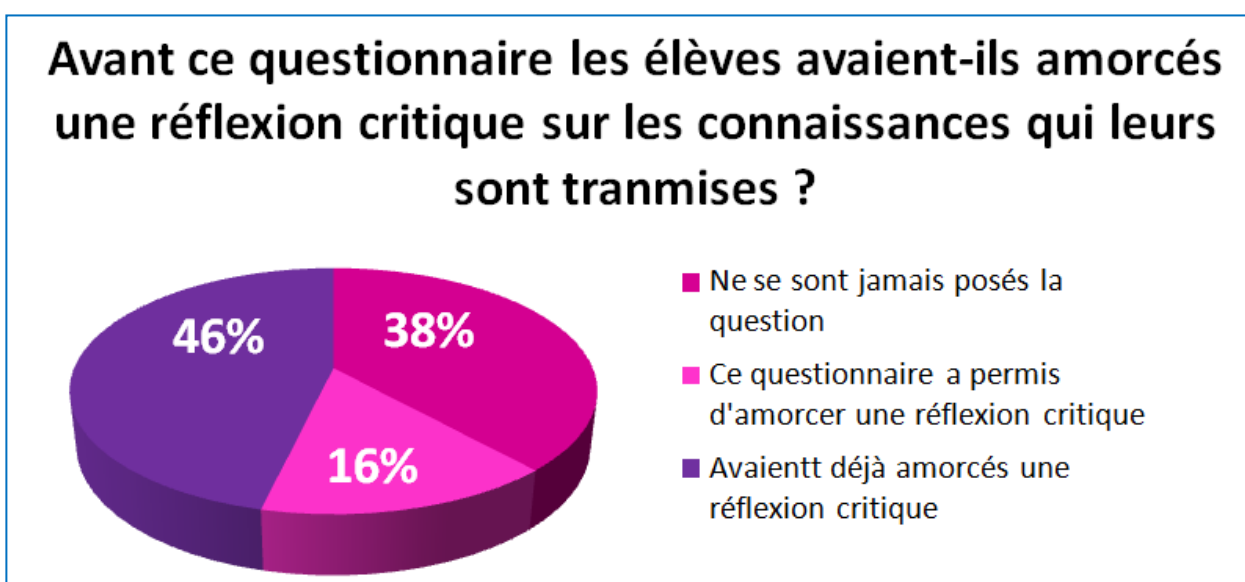


Figure 26 : Graphique représentant en pourcentages la part des élèves ayant amorcés ou non une réflexion critique sur les savoirs qui leurs sont transmis

Ce questionnaire aura permis à 16% des élèves de se poser des questions sur les connaissances qui leur sont transmises et la manière dont elles le sont, par le biais de documents-source par exemple. Même si 38% des élèves ne se sont jamais posés la question et ne comptent pas le faire par la suite, la moitié d'entre eux pensent qu'il est tout de même important de savoir d'où viennent les informations, pour en vérifier la véracité. C'est également le cas pour plus de 65% de l'effectif total qui sont aussi très demandeurs en ce qui concerne la découverte du métier de l'historien⁹⁵. En effet, les élèves aimeraient découvrir comment sont produites les connaissances qui leur sont transmises, comment l'historien fait pour démêler le vrai du faux et pour trouver des sources qui répondent à ses questions.

Finalement, qu'ils aiment ou non l'histoire, les élèves souhaitent comprendre comment se fait l'histoire, d'où viennent les connaissances qu'ils apprennent et comment elles sont produites. Ils sont curieux et en quête de sens face à des disciplines qui peuvent paraître rébarbatives, comme l'histoire.

2. Développer l'esprit critique des élèves : le rôle de l'école :

La notion d'esprit critique est omniprésente dans les textes officiels de l'Education Nationale, que ce soit dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République⁹⁶, ou dans les programmes scolaires, dans le socle commun de compétences de connaissance et de culture⁹⁷, et enfin dans le Référentiel de compétence des métiers du professorat et de l'éducation⁹⁸. Ce principe est d'ailleurs réaffirmé, en janvier 2015, dans le cadre de la Grande mobilisation pour les valeurs de la République⁹⁹. L'école doit « apprendre aux élèves

⁹⁵ Voir Annexe 13, question 18

⁹⁶ Loi n°2013-595 ou loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République, 8 juillet 2013, (consultée le 30/12/2020), <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/2013-595/jo/texte>.

⁹⁷ Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°17 du 23 avril 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En particulier dans les domaines 1 et 4 : « les langages pour penser et communiquer » et « les systèmes naturels et techniques ».

⁹⁸ Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n° 30 du 25 juillet 2015, Référentiel de compétence des métiers du professorat et de l'éducation.

⁹⁹ Grande mobilisation pour les valeurs de la République, 22 janvier 2015, est un texte qui propose onze mesures afin de mettre « la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'Ecole ». Parmi ces mesures la numéro 3 a mis en place un parcours éducatif de l'école primaire à la terminale : le parcours citoyen.

à aiguïser leur esprit critique et à se forger une opinion, compétences essentielles pour devenir un citoyen responsable en démocratie »¹⁰⁰. L'esprit critique est donc une compétence, c'est-à-dire une combinaison de connaissance, de capacités et d'attitudes, qui doit être développée à l'école à tous les niveaux et dans toutes les disciplines. Gérard de Vecchi, formateur et conférencier spécialiste des sciences de l'éducation, va même jusqu'à dire que l'esprit critique fait parti des apprentissages fondamentaux pour tous les individus : « aujourd'hui et probablement plus encore demain, acquérir un esprit critique est, et sera, aussi important que d'apprendre à lire, à écrire et à compter »¹⁰¹.

La notion d'esprit critique recoupe les deux termes « esprit » et « critique ». Selon les dictionnaires « l'esprit » peut être défini, entre autres acceptions, comme le « siège de la pensée et des idées »¹⁰², une « aptitude à l'intelligence » ou un « principe de la vie intellectuelle »¹⁰³. Quant à l'étymologie du terme « critique », elle renvoie au grec *kritikē*, signifiant « l'art de discerner ». La notion d'esprit critique renverrait donc à la capacité intellectuelle de discernement d'un individu.

Pour autant cette, notion est issue du siècle et des idées des Lumières. Selon Kant, il s'agit de faire un « usage libre et public de la raison »¹⁰⁴. Autrement dit, il s'agit d'apprendre par soi même, de partager ses idées et de les confronter avec celles des autres. L'objectif final étant de devenir autonome, c'est-à-dire s'affranchir progressivement de la pensée dominante et des dogmes¹⁰⁵.

L'esprit critique est donc un état d'esprit qui pousse sans cesse l'individu à douter, à mettre à distance ce qu'il entend, ce qu'il voit, ce qu'il lit ou ce qu'il pense, dans le cadre d'une recherche de la vérité. Le doute s'accompagne d'un examen critique de

¹⁰⁰ Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n° 30 du 25 juillet 2015, Référentiel de compétence des métiers du professorat et de l'éducation.

¹⁰¹ Gérard de VECCHI, *Former l'esprit critique : Aussi important qu'apprendre à lire, écrire et compter ! Pour une pensée libre*, Paris, ESF éditeur, 2015, p.15.

¹⁰² Larousse, s.v. Esprit, dans *Le Dictionnaire Larousse* [en ligne], (consulté le 23/01/2021), <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/source/73725>.

¹⁰³ Robert, s.v. Esprit, dans *Dictionnaire Le Robert Dico* [en ligne], (consulté le 23/01/2021), <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/manuel>.

¹⁰⁴ Emmanuel KANT, *Qu'est-ce que les Lumières ?* [Berlinische Monatsschrift, 1784], Paris, Hatier, 2015, 127 pages.

¹⁰⁵ Ministère de l'Education Nationale (EDUSCOL), « A l'école de l'esprit critique », Education aux médias et à l'information [en ligne], (consulté le 12/11/2020)

l'information, c'est-à-dire en s'affranchissant de ses propres préjugés et des rumeurs. Cet examen critique regroupe un ensemble de pratiques qui consiste à chercher et étudier la source de l'information pour juger de sa fiabilité, comprendre comment cette information a été produite, la confrontée à d'autres informations, ou encore à distinguer les faits et les interprétations¹⁰⁶. Il s'agit, avant tout, d'être capable de prendre du recul par rapport à ses propres préjugés et à son niveau de connaissance. En effet, pour Michel Fabre, philosophe et professeur à l'université de Nantes en sciences de l'éducation, « ce qui distingue fondamentalement une pensée critique, c'est l'aptitude à douter de soi, à se remettre en question, à s'ouvrir aux objections des autres, à les prendre au sérieux et à se rendre au meilleur argument »¹⁰⁷.

Afin d'exercer son esprit critique, il s'agit, avant tout, de maîtriser suffisamment le sujet sur lequel porte la critique. En effet, la pensée critique se fonde sur une base de connaissances solides, dont la scientificité juge de leur véracité, sur un outillage technique et sur une attitude que l'individu mobilise pour prendre du recul face à une information ou un problème. Des connaissances et un outillage intellectuel qui s'apprennent notamment dans le cadre scolaire. L'école et les professeurs, en particulier, doivent donc former des citoyens libres et éclairés¹⁰⁸. Ils doivent progressivement rendre les élèves autonomes, capables de penser par eux même et de construire leur propre savoir. Pour se faire, les professeurs doivent enseigner, inculquer, et transmettre cet appareil critique à leurs élèves.

Dans le cadre de cette mission, l'histoire-géographie-EMC occupe une place particulière. En effet, selon François Audigier, la discipline historique, dans le cadre scolaire, vise autant à transmettre aux élèves des récits développant un sentiment d'appartenance nationale qu'à « éduquer à la pensée critique »¹⁰⁹. Pour autant, l'éducation à l'esprit critique ne découle pas instinctivement de l'apprentissage même de l'histoire, mais il se développe, notamment, par le biais d'un travail autour des

¹⁰⁶ Ministère de l'Éducation Nationale (EDUSCOL), « Former l'esprit critique des élèves », Education aux médias et à l'information [en ligne], (consulté le 12/11/2020)

¹⁰⁷ Gérard ATTALI (dir), Abdennour BIDAR (dir), Denis CAROTI (dir), Rodrigue COUTOULY (dir), *Esprit critique : outils et méthodes pour le second degré*, Futuroscope, Canopé éditions, 2019, 244 pages.

¹⁰⁸ Dans le cadre du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation il est écrit que le professeur doit : « aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres ».

¹⁰⁹ Marc-André ETHIER (dir), David LEFRANÇOIS (dir), François AUDIGIER (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2018, 176 pages.

documents-sources. En effet, si depuis les années 1960, le document occupe une place centrale dans l'enseignement de l'histoire, c'est parce qu'il permet de faire travailler les élèves sur la confrontation des sources, des points de vue et des interprétations. L'étude de documents permet de sensibiliser les élèves à la différence de traitement d'un même événement par des sources et des auteurs différents. En imitant la pratique des historiens, l'élève est sensibilisé aux objectifs et aux moyens mis en œuvre par les auteurs pour convaincre leurs lecteurs. Enfin, cet apprentissage par le document-source permet de rendre accessible, aux élèves, la fabrique de l'histoire dans un double objectif : prouver la véracité de la connaissance historique et développer leur esprit critique.

3. Une séquence pour développer l'esprit critique :

a. Objectifs pédagogiques et didactiques de la séquence :

La séquence d'expérimentation prend place dans le programme du cycle 4, en classe de 5^e, dans le cadre du thème 2 intitulé : Société, Eglise et pouvoir politique dans l'occident féodal XI^e-XV^e siècles. Elle s'intègre dans le sous-thème 2 « L'ordre seigneurial : la formation et la domination des campagnes »¹¹⁰. Les programmes invitent les professeurs à aborder la question de la société féodale sous l'angle d'une « domination conjointe des pouvoirs seigneuriaux, laïques et ecclésiastiques »¹¹¹. Il s'agit d'étudier les campagnes comme une ressource exploitée à l'origine du pouvoir du seigneur et de l'Eglise. Pour se faire, j'ai choisi d'étudier ce thème à travers deux chapitres, qui permettent aux élèves d'appréhender l'évolution de la société et des pouvoirs médiévaux au cours de la période (XI^e-XV^e siècle). L'un est dédié à la formation des campagnes, avec une étude de « La société médiévale », et l'autre s'intéresse à la domination de cette société par l'ordre seigneurial (« L'ordre seigneurial : la domination des campagnes »).

¹¹⁰ Voir les programmes en vigueur :

- Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°11 du 26 novembre 2015, Programme du cycle des approfondissements (cycle 4).
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°31 du 30 juillet 2020, Programme du cycle des approfondissements (cycle 4).

¹¹¹ *Ibid*, p. 82.

Cette séquence répond à de nombreux objectifs en termes de connaissances (savoirs), de compétences (savoir-faire), et d'attitudes¹¹². Il s'agit, dans un premier temps, de faire comprendre aux élèves l'organisation de la société médiévale, en différents ordres. Une organisation qui n'est pas homogène et immédiate mais bien le fruit de nombreuses évolutions, tant politiques que sociétales. Dans cette société médiévale, l'appartenance à un ordre dicte à l'individu ses missions, ses valeurs et son rôle au sein de la société. Dans un deuxième temps, l'objectif est de faire comprendre aux élèves que cette société est organisée autour d'un système de domination, où les clercs, qui prient, et les chevaliers, qui se battent, dominent, assujettissent et contraignent ceux qui travaillent (paysans, artisans...). Une société, donc très inégalitaire, où une élite, minoritaire en termes démographique, détient tous les pouvoirs. En effet, il s'agit également d'expliquer aux élèves que cette domination s'inscrit dans tous les aspects de la vie de l'individu : dans ses rapports aux autres (droit de justice du seigneur qui règle les conflits, la corvée comme marque de soumission), dans sa vie quotidienne, qui est rythmée par le son des cloches et des messes, ou encore dans le paysage et le territoire qu'il parcourt avec les églises et les châteaux.

Cette séquence doit, également, permettre d'explicitier le travail de l'historien auprès des élèves afin de prouver la véracité des enseignements qui leurs sont dispensés mais surtout de développer leur esprit critique. Pour atteindre ces objectifs, dans un premier temps, les élèves devront se mettre dans la peau d'un historien. Ils seront confrontés à des questions liées à un thème en particulier, émettre des hypothèses et sélectionner des sources pour y répondre et enfin présenter leurs résultats. Dans un second temps, il s'agira pour le professeur de donner aux élèves accès aux sources. Puis, il faudra les sensibiliser au traitement des sources dans les manuels afin qu'ils se rendent compte des transformations qu'elles peuvent subir. Enfin, l'objectif final est qu'ils comprennent comment se fait l'histoire et pourquoi on travaille sur ce type de documents.

¹¹² Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) n°17 du 23 avril 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Enfin, tous les domaines de formation du socle commun de connaissances, de compétences et de cultures sont concernés, à l'exception du domaine 4 sur les systèmes naturels et techniques¹¹³. Parmi, toutes ces compétences, trois d'entre elles seront particulièrement travaillées au cours de la séquence. La compétence principale de la séquence est l'analyse et la compréhension d'un document dans tous ses aspects c'est-à-dire : comprendre le sens général d'un document, l'identifier et en dégager son point de vue particulier, extraire des informations pour répondre à des questions, les classer et les hiérarchiser, confronter des documents entre eux et enfin utiliser ses connaissances pour expliciter, expliquer le document et exercer son esprit critique. Dans le même temps, les élèves devront coopérer et mutualiser leurs ressources, leurs connaissances et leurs compétences afin de réaliser un travail et une production commune. Ils devront donc s'entendre, faire valoir leurs idées et leurs arguments et négocier des solutions communes. Enfin, à l'issue de cette séquence les élèves devront réaliser un oral pour présenter leurs résultats et devront donc être capables d'utiliser les outils numériques pour produire un support qui les aidera dans la réalisation de leur oral.

b. Organisation et déroulé de la séquence :

Cette séquence s'est déroulée, en classe entière, dans le courant du mois de mars sur 14 heures de cours, évaluation incluse, dont 2-3 heures étaient consacrées à l'activité « Des historiens en herbe ».

La première heure de cours sur cette séquence est dédiée à l'introduction du chapitre avec la mise en place de repères chronologiques et spatiaux chez les élèves. Il s'agit de faire le lien avec la séquence d'histoire précédente, qui présentait l'empire de Charlemagne au IX^e siècle au regard de l'empire de Justinien. Pour se faire, l'utilisation d'une carte et d'une frise chronologiques permettent aux élèves de fixer des repères avant d'entrer dans le chapitre.

L'étude de cette miniature du XII^e siècle permet aux élèves d'avoir une première approche des sources médiévales. Pour le professeur, c'est l'occasion d'expliquer

¹¹³ Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°17 du 23 avril 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

aux élèves d'où viennent les connaissances historiques et de présenter un type de sources médiévales en particulier (celle à laquelle ils sont le plus souvent confrontés par le biais des manuels.) Il s'agit également de sensibiliser les élèves à l'importance de la présentation des documents en mettant l'accent sur la différence qu'il peut exister entre la date de création d'un document et celle des événements qui sont rapportés. Ici, il s'agit de faire remarquer aux élèves que ce manuscrit (Figure 27 : Miniature du XII^e siècle représentant une invasion viking, qui a servi d'accroche au chapitre), qui a été produit au XII^e siècle, relate des événements qui ont eu lieu aux IX^e-X^e siècles, soit plus de deux siècles plus tard.



Miniature, Manuscrit anglais *Passion et martyr de St Edmond*, XII^e siècle, New York

Figure 27 : Miniature du XII^e siècle représentant une invasion viking, qui a servi d'accroche au chapitre sur la société féodale

Dans un second temps, l'étude d'un document-outil produit par le manuel, qui montre l'évolution de la population européenne par siècle de 1000 à 1500, est accompagnée d'une explication sur la manière dont sont recueillies ses données. Cette explication s'appuie sur la présentation aux élèves d'une page de manuscrit du XV^e siècle, qui est une liste de feux.

Finalement, c'est lors de la troisième heure de cours dédiée à cette séquence qu'intervient l'activité « Des historiens en herbe ». Deux heures sont consacrées à cette activité qui consiste à mettre les élèves dans la peau d'historiens chargés de mener des recherches sur la société médiévale. La classe est divisée en 7 groupes qui correspondent aux thèmes sur lesquels les élèves vont travailler : les chevaliers, les paysans, les clercs, les défrichements, les révoltes, les privilèges et la seigneurie. Ces 7 groupes, divisés en binômes, vont devoir, par étapes, réfléchir à une problématique, faire des hypothèses pour y répondre, sélectionner des documents qui permettront de valider ou d'invalidier leurs hypothèses et présenter leurs résultats lors d'un oral. Lors de cet oral, les élèves devront présenter et décrire les documents qu'ils auront utilisés. Cet exercice a pour but qu'ils se justifient sur leurs choix et qu'ils explicitent la raison pour laquelle ils croient en la véracité des informations qu'ils y auront trouvées¹¹⁴.

Pour se faire, des corpus de deux documents chacun ont été constitués pour chaque thème (3 corpus de 2 documents pour chacun des 7 thèmes) et un dossier, avec les consignes pour chaque étape, seront distribués aux élèves au début de l'activité¹¹⁵. Une fois les consignes expliquées et les attendus explicités, les élèves seront laissés en autonomie et devront par groupe de deux remplir leur dossier, même si le professeur se tient à leur disposition pour fournir une aide. Des « coups de pouce » ont été préalablement élaborés pour permettre à tous les groupes, quelque soit le niveau, d'avancer et de rendre un dossier complet. L'activité s'achève par le passage à l'oral de certains groupes pour présenter les résultats de leur travail. Afin d'évaluer cet oral, une grille d'évaluation sera transmise aux élèves, auparavant, pour qu'ils sachent quels éléments ils devront travailler¹¹⁶. Enfin, une correction de leur dossier sera fournie aux élèves par le professeur et les groupes qui ne sont pas passés à l'oral pourront réinvestir leur travail dans le cadre de la leçon qui reprend tous les thèmes étudiés.

Par la suite, chaque heure de cours de cette séquence est consacrée à l'étude d'une source médiévale en particulier. C'est l'occasion pour le professeur de montrer aux

¹¹⁴ Voir Annexe 14 : Fiche consigne de l'activité : « Des historiens en herbe ».

¹¹⁵ Voir Annexe 19 : Dossier d'activité : « La société féodale au Moyen Âge ».

¹¹⁶ Voir Annexe 20 : Annexe 20 Grille d'évaluation de l'oral : « Des historiens en herbe ».

élèves à quoi ressemblent les documents avant qu'ils ne soient dans leurs manuels, comment et pourquoi ces documents sont transformés. Il s'agit de faire comprendre aux élèves qu'ils n'ont pas véritablement accès aux sources médiévales mais à des documents qui en sont issus auxquels ils peuvent faire confiance. Ces études concerneront d'autres miniatures mais aussi des textes comme la *Complainte des vilains de Versen*¹¹⁷ (XIII^e siècle) qui aborde la question des charges pesant sur la paysannerie, ou encore un extrait de la *Chanson de geste* de Raoul de Cambrai (XII^e siècle)¹¹⁸ pour la chevalerie. L'étude des textes, issus de textes médiévaux, est l'occasion de rapidement aborder la question de la transformation des textes (traduction, adaptation, sélection) et de montrer, dans la mesure du possible, les manuscrits originaux (ou du moins des copies contemporaines) aux élèves.

Enfin, dans le cadre de l'étude des révoltes au Moyen Âge, deux extraits de textes, qui relatent des mêmes événements (la Grande Jacquerie, XIV^e siècle), seront proposés aux élèves¹¹⁹. L'étude conjointe de ces deux documents devra permettre de mettre en avant le fait qu'un texte est produit selon l'intention et la volonté qu'à un auteur de convaincre son lectorat. Ainsi, les élèves percevront qu'un même événement peut être présenté et raconté de manières différentes selon les objectifs de l'auteur. Donc, tout comme l'historien, il ne faut pas prendre pour argent comptant ce qui est écrit mais bien exercer un regard critique.

c. Une séquence qui développe l'esprit critique chez les élèves :

Cette séquence, par le biais d'un jeu d'acteurs, permet aux élèves de se mettre dans la peau d'un historien et de devenir acteur de leurs propres savoirs. L'historien est, pour les élèves, une figure d'autorité, qui « dit la vérité », c'est lui qui crée l'histoire et la connaissance historique. Expliciter et expliquer le travail de l'historien (ce qu'il fait, pourquoi il le fait, dans quel but...), les méthodes et les connaissances qu'il produit permet aux élèves de mieux comprendre et d'intégrer ce qu'est un regard critique sur des sources (et documents) et pourquoi c'est indispensable. Le travail du professeur

¹¹⁷ Voir Annexe 15 et Annexe 16

¹¹⁸ Voir Annexe 17

¹¹⁹ Voir Annexe 18

permet, ensuite, de faire le lien entre le regard et la méthode critique de l'historien et celle que les élèves doivent acquérir tout au long de leur parcours de formation. Expliquer comment et surtout pourquoi un regard critique est indispensable, tant en histoire que dans la vie du citoyen, permet d'amorcer un questionnement chez les élèves qui, s'il est accompagné, permet de développer leur esprit critique.

Les élèves lors de cette séquence, et de l'activité « Les historiens en herbe », sont obligés de se poser des questions sur un sujet donné, de faire des hypothèses et de trouver des documents fiables pour y répondre. La question de la fiabilité des sources et des documents qu'ils auront sélectionnés (pourquoi ils font confiance à telle source et pas une autre) permet d'exercer leur regard critique par le biais d'une méthode critique, ici réduite à la simple présentation/description/analyse du document. Enfin, la restitution à l'oral de leur travail permet tant de présenter à la classe les résultats de leurs recherches que de convaincre un auditoire de la véracité de leurs propos par le biais de preuves historiques et de la méthode qu'ils ont employés.

IV. Une séance dans la peau d'un historien :

1. Difficultés et réussites dans la mise en pratique :

Au sein de cette séquence, j'ai organisé une activité permettant aux élèves de se mettre dans la peau d'historiens et donc de développer leurs esprits critiques. Cette activité s'est déroulée sur 4 heures de cours. Les deux premières heures ont été consacrées à la recherche et à la rédaction de leurs dossiers et lors des deux dernières heures les élèves ont pu présenter les résultats de leurs recherches.

Pour remplir ce dossier¹²⁰, les élèves devaient dans un premier temps, à la maison, aller chercher la définition des mots de leurs sujets qui correspondaient en réalité aux sept thèmes qui vont être abordés durant la leçon (chevalier, paysan, clerc, défrichement, révolte, privilège et seigneurie). Tous les élèves ont fait ce travail de recherche, mais je me suis rendu compte, en passant dans les groupes, que même

¹²⁰ Voir Annexe 19 : Dossier d'activité : « La société féodale au Moyen Âge ».

avec la définition, qu'ils avaient eux même trouvés, certains n'avaient pas compris le mot en question. Pour palier à cette première difficulté, je leur ai fait relire leur définition en enlevant ou en expliquant certains mots/termes qu'ils emploient, mais dont ils ne connaissent pas le sens. C'est le cas, par exemple, pour le groupe des « clercs »¹²¹, qui a noté la définition suivante : « personne qui est entrée dans l'état ecclésiastique »¹²². En discutant avec eux, je me suis aperçue qu'ils ne comprenaient pas le terme « ecclésiastique » et je leur ai donc demandé d'aller chercher la définition de ce mot. Avec cette nouvelle définition, je leur ai demandé de m'expliquer avec leurs mots ce qu'était un clerc, ils en sont arrivés à me donner la définition suivante « un clerc est une personne qui travaille pour l'Eglise ». Une définition qui était beaucoup plus claire pour eux et qui leur a permis d'avancer dans la suite de l'exercice.

L'étape suivante était de proposer des questions (des sous-problématiques) qui permettraient, grâce aux réponses qu'ils auraient trouvées, de répondre à la problématique principale que je leur avais donnée. Cette étape a été très laborieuse pour certains groupes qui n'arrivaient pas à formuler de questions en rapport avec la problématique principale, tandis que d'autres ont trouvé de très bonnes questions. Chelsy et Louane constituaient un des groupes « paysans »¹²³ et elles avaient pour problématique principale « Comment vivaient les paysans au Moyen Âge ? »¹²⁴. Elles se sont demandées « Où vivaient les paysans ? », « Comment ils s'alimentaient ? », « Comment est-ce qu'ils travaillaient ? », « Est-ce que les enfants des paysans allaient à l'école ? » ... Le fait de formuler elles-mêmes leurs propres questions leur a permis d'être beaucoup plus à l'aise pour formuler des hypothèses.

En effet, faire des hypothèses a été plus difficile pour les groupes qui n'ont pas eux même formuler des questions sur leur sujet. Ceux qui n'arrivaient pas à poser des questions pour répondre à la problématique principale, je leur ai donné sous forme de « coupe de pouce » une série de questions sur laquelle ils pouvaient se baser. De

¹²¹ Groupe de 3 élèves composé d'une fille et de 2 garçons de bons élèves avec des niveaux différents, mais tous volontaires dans leurs apprentissages, qui ont travaillé sur le thème des clercs.

¹²² Voir Annexe 21 Groupe des « clercs » : définitions de Carolann, Fabien et Clément

¹²³ Ce groupe est constitué d'une très bonne élève, sérieuse et volontaire et d'une autre qui est plus en difficulté à cause notamment de son comportement (et de ses bavardages), capable de faire mieux que ce qu'elle montre en classe. Je les ai donc associé pour que la seconde élève se sente en sécurité et valorisée dans ce groupe de travail tandis que la première devait mettre ses connaissances et ses compétences au profit du groupe. C'est un des groupes qui a très bien fonctionné.

¹²⁴ Voir Annexe 22 Groupe des « paysans » : problématiques de Chelsy et Louane

plus, répondre à ces questions par des hypothèses est un mécanisme intellectuel assez difficile pour eux puisque, outre les « on ne peut pas savoir avant d'avoir vu la leçon », « je n'étais pas là, je ne peux pas savoir », il s'agit pour eux de faire preuve d'imagination et d'abstraction. Enfin, même après leur avoir explicité et expliqué les enjeux liés aux hypothèses la plupart des élèves ne voulaient pas faire d'hypothèses par peur de « se tromper » ou de « faire des erreurs ». J'ai dû leur expliquer que l'objectif était justement de faire des erreurs : c'est-à-dire de formuler une réponse possible à une question, sans avoir de connaissance sur le sujet, pour ensuite pouvoir revenir sur ces hypothèses une fois le sujet traité. Il s'agissait en réalité de décomplexer les élèves face au statut de l'erreur et de les pousser à puiser dans leur imagination ou dans les représentations qu'ils pouvaient avoir de la période médiévale.

Les figures, ci-dessous, présentent le travail de deux groupes d'élèves : le premier qui a formulé ses hypothèses à partir de ces propres questions et l'autre groupe à partir de questions données par le professeur. Les hypothèses du premier groupe sont plus spontanées, elles reflètent les représentations que peuvent avoir les élèves sur les clercs d'aujourd'hui et qu'ils ont transposés à l'époque médiévale. Pour le second groupe¹²⁵, en revanche, les élèves ont voulu répondre « correctement » aux questions données par le professeur et donc leurs réponses sont plus scolaires et moins spontanées.

¹²⁵ Le second groupe est composé de deux filles, très timides, de niveaux différents mais toutes deux très volontaires. L'une est très scolaire et a de bons résultats tandis que l'autre est plus en difficulté. Elle bénéficie d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) pour l'aider avec ses problèmes de dyslexie.

Questions de départ et hypothèses des élèves pour chacune d'entre elles

2. Questions à se poser pour répondre à la problématique :

- 1- Que faisait le clerc dans l'église ?
- 2- Comment étaient-ils habillés ?
- 3- Combien de fois par jour allaient-ils à l'Eglise ?
- 4- Qu'est-ce qu'un clerc ? une aide du pape.
- 5- Où vivaient-ils ? Dans le village à côté de l'Eglise.

3. Hypothèses de travail

- 1- Le Clerc priait et baptisait les personnes.
- 2- Ils étaient habillés de robe longue et blanche.
- 3- Ils y étaient tout les jours et toute la journée.

Figure 28 : Groupes des « clercs » problématiques et hypothèses

2. Questions à se poser pour répondre à la problématique :

- Qu'est-ce que c'est le défrichement ?
- Qui défriche ?
- Pourquoi il défriche ?
- Comment il déforeste / Pourquoi ?
- Et quoi ça peut leur servir ?

3. Hypothèses de travail

- 1) Je suppose que ce sont les grandes entreprises commerciales qui défrichent pour produire plus.
- 2) Je suppose qu'ils déforestent la forêt avec des machines. Pour faire plus d'espace pour cultiver.
- 3) Je suppose que c'est détruire la forêt pour augmenter l'espace de plantation.
- 4) Je suppose que ça leur sert de produire plus.

Questions de départ fournies par le professeur et hypothèses des élèves pour chacune d'entre elles

Figure 29 : Groupes des « défrichements » problématiques et hypothèses

La partie suivante de l'activité a été beaucoup plus réussie puisqu'il s'agissait pour les élèves de présenter, décrire et analyser les documents du corpus qu'ils avaient à disposition. Ce sont des exercices qui sont très régulièrement réalisés en classe et lors des évaluations. La plus grande difficulté a été de décrire et analyser des documents de types textuels puisque la majorité des élèves confrontés à ce type de document ont soit réécrit des phrases entières du texte, soit refait une présentation du document, comme le montre la Figure 30 : Description et analyse des documents par le groupe des « clercs » ci-après. Seuls deux groupes¹²⁶ sur neuf ont réussi à faire un rapide résumé des éléments présents dans le texte (Figure 32 : Description et analyse des documents par le groupe des « seigneurs »).

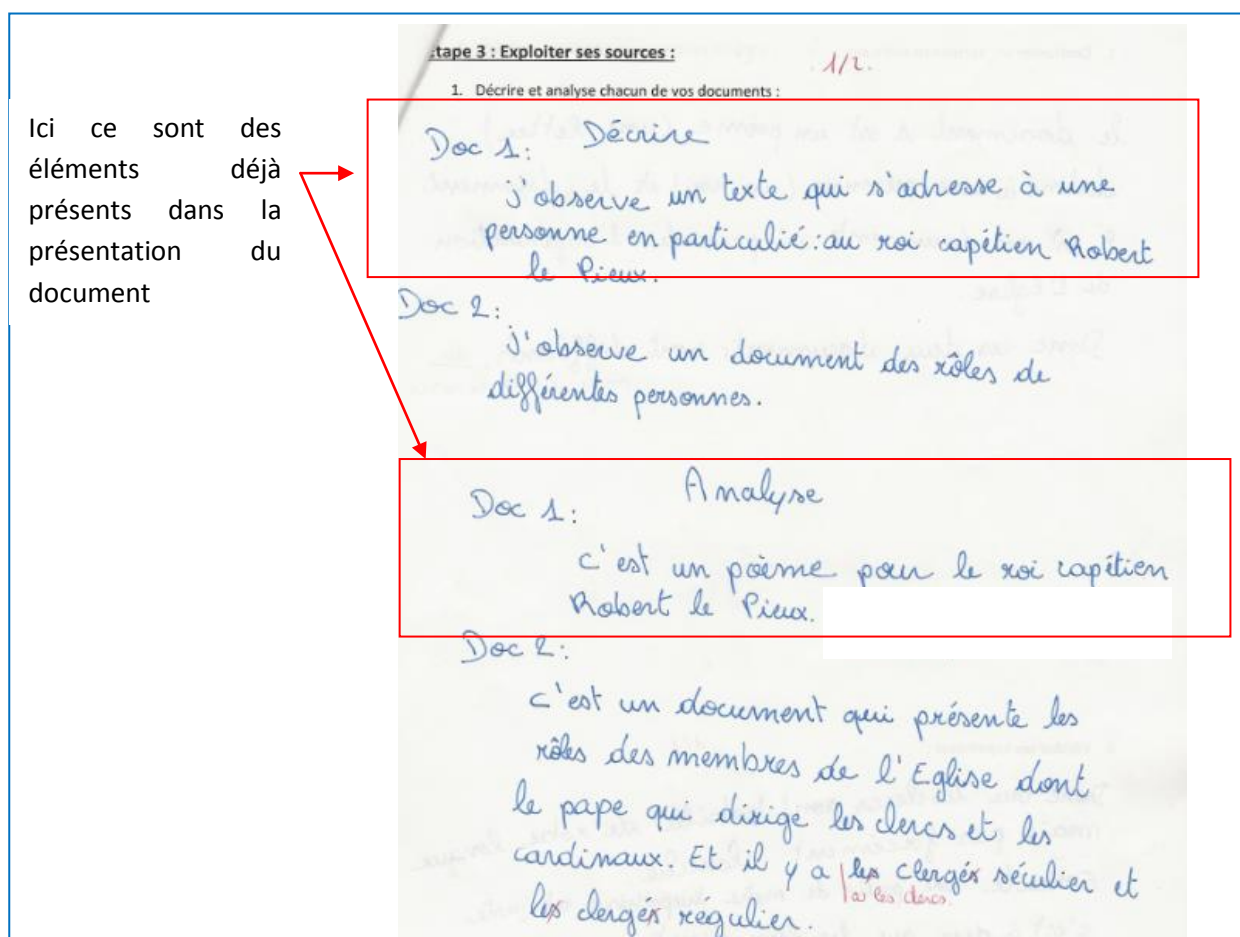


Figure 30 : Description et analyse des documents par le groupe des « clercs »

¹²⁶ Le groupe des « défrichements » déjà présentés et le groupe des « seigneurs ». Le groupe des seigneurs est un groupe de trois élèves avec des profils très différents. Une élève est en décrochage scolaire, j'ai donc choisi de l'associer à une très bonne élève, dynamique, et à l'aise avec les activités réflexives. Le dernier membre du groupe est un élève qui a une bonne capacité d'analyse et qui participe beaucoup à l'oral mais qui n'est pas aussi rigoureux dans l'apprentissage et lors du passage à l'écrit. J'espérai une coopération au sein des membres mais celui n'a pas du tout fonctionné et les élèves se sont vite dispersés.

Étape 3 : Exploiter ses sources :

1. Décrire et analyse chacun de vos documents :

Description	Analyse
- Beaucoup d'arbres - des routes des maisons, une église - châteaux - un petit village avec des animaux, moulin, église et un château	- les forêts du seigneur - un village appartenant au seigneur - appartenant au seigneur - c'est donc une seigneurie car le village appartient au seigneur

Ici dans la case « analyse » les élèves ont en réalité une paraphrase de leur description

Figure 31 : Description et analyse des documents par le groupe des « seigneurs » (miniature)

Étape 3 : Exploiter ses sources :

1. Décrire et analyse chacun de vos documents :

Le seigneur détient le pouvoir de commandement, le pouvoir militaire, le pouvoir de justice et le pouvoir de lever des redevances. Le seigneur peut construire et obliger les ^{châtes} paysans à l'utiliser contre des redevances. Le seigneur est le propriétaire de ces terres et les paysans demeurent des locataires. Il doit les protéger.

Le document textuel est correctement résumé avec les principaux pouvoirs du seigneur

Figure 32 : Description et analyse des documents par le groupe des « seigneurs » (texte)

Pour finir l'étape 3, les élèves devaient confronter les documents entre eux puis vérifier leurs hypothèses. La partie confrontation a été la plus laborieuse puisque les élèves ont eu un problème de vocabulaire et ne comprenaient pas ce que signifiait « confronter ». Même après une explication sur le travail à faire, les résultats sont peu satisfaisants. Seul le travail du groupe « paysan »¹²⁷, présenté ci-dessous, montre un effort de la part des élèves. Elles ont tenté de comparer les deux documents sur lesquels elles ont travaillé et les informations contenues dans ces documents. Elles montrent que les deux documents présentent des similitudes et sont même complémentaires, puisque la miniature semble représenter de manière figurée ce qui est dit dans le texte, mais qu'ils présentent aussi des différences notamment dans les détails de la description.

Ici les élèves ont mis en regard les deux documents

2. Confronter vos documents entre eux :

Les deux documents sont un peu pareils ils débri chettou les deux. On dit que l'image décrit le texte en-dessus, il y a un pont dans le texte et l'image, il n'y a pas d'église sur l'image, il n'y a pas de évêchés et sur l'image il y a un château qu'il n'y a pas dans le texte.

↓

Différences entre les deux documents

↓

Similitudes entre les deux documents

↓

Thème commun aux deux documents

Figure 33 : Confrontation des documents par le groupe des « défrichements »

Enfin, la quatrième et dernière étape de cette activité était dédiée à la présentation du travail de ces « historiens en herbe ». Pour se faire j'ai demandé aux élèves de préparer un diaporama qui leur servirait de support pour leur oral mais je les ai laissés libres dans le choix des éléments et des documents à y faire figurer. La majorité des diaporamas présentaient à la fois les éléments qui figuraient dans le dossier et les documents qu'ils avaient utilisés. En revanche, pour l'oral, en lui-même l'exercice s'est avéré difficile. En effet, cet oral est le premier oral réalisé cette année pour les élèves en histoire, voire le premier oral depuis leur entrée au collège pour certains. Tous les élèves qui sont passés à l'oral ont, dans les faits, fait une lecture de leurs dossiers et leurs diaporamas. Néanmoins, ils ont tous fait un effort, avec

¹²⁷ Deux groupes ont travaillé sur les « paysans » ici il s'agit d'un groupe de deux filles Ninon et Julie présentées précédemment.

plus ou moins de réussite, pour respecter les consignes et remplir les objectifs « d'attitude » et de « savoir faire » contenu dans la grille d'évaluation. Afin de compléter leur oral, et de remplir les objectifs de « savoir » de la grille d'évaluation, j'ai proposé aux élèves de la classe de poser des questions à leurs camarades, ce qu'ils ont très rarement fait. C'est donc moi qui ai posé les questions aux groupes qui passaient à l'oral. Il se trouve que les élèves étaient beaucoup plus à l'aise lors de cet échange puisque c'est le professeur qui reprenait la main l'oral. Pour finir, si ces oraux n'étaient pas forcément à la hauteur de mes attentes, par manque de préparation, il n'en demeure pas moins qu'il y a des points très positifs notamment sur l'attitude et l'investissement des élèves pour faire cet oral. En effet, durant les deux heures d'oraux, qui se sont déroulées sur deux jours différents, il n'y a eu aucun refus d'élève pour passer à l'oral devant la classe, et le reste de la classe a été très respectueuse et bienveillante à l'égard de ceux qui passaient.

2. Points à améliorer, piste pour progresser :

Cette séquence « Dans la peau d'un historien » pourrait être améliorée notamment au niveau de son organisation. En effet, la préparation de l'oral pourrait, ou dans le meilleur des cas, devrait, faire l'objet d'une séance à part entière. Cette séance permettrait aux élèves de s'approprier les consignes, de préparer leur oral et d'avoir un temps d'entraînement en groupe. Il y aurait alors un vrai travail autour de l'oral qui est une compétence transdisciplinaire peut travailler en classe.

Le passage des oraux pourrait se faire non pas au cours de deux séances complètes, mais au fil de la leçon. Ainsi, les élèves prendraient la place du professeur le temps d'une séance, en présentant à leurs camarades les documents qu'ils ont utilisés, le vocabulaire qu'ils ont appris et les notions importantes. Le professeur ferait, à la suite de l'oral, la reprise en impliquant la classe entière par l'étude d'un autre document que ceux utilisés lors de l'oral. Cette organisation permettrait de maintenir l'attention des élèves pour tous les oraux, de les rassurer lors de leurs passages puisqu'ils verraient les autres passer et les attentes du professeur pourraient être plus claires, explicites pour eux. Le côté négatif de cette organisation serait qu'il puisse y avoir une inégalité de traitement entre les groupes

en fonction de leur date de passage, ou qu'ils se lassent. Néanmoins, si le professeur adapte le barème en fonction de la date de passage des élèves en étant plus clément avec les premiers et plus exigeants avec les derniers, cela pourrait permettre de maintenir cette égalité de traitement entre les élèves. Pour éviter qu'ils se lassent, le professeur remobilise les élèves à chaque heure de cours en reprenant la main et maintient donc leur attention tout au long de la séquence.

L'atelier, qui se fait sur deux heures, pourrait être mieux exploité si ces deux heures étaient non contiguës. En effet, le fait de couper cette activité en deux parties permettrait de maintenir l'attention, la concentration et la motivation des élèves, ce qui est plus difficile sur deux heures à la suite.

Enfin, pour améliorer et soutenir plus fortement le travail de réflexion des élèves, il s'agirait peut-être leur laisser plus de liberté quant aux choix des documents et des problématiques. En revanche, cela est à adapter en fonction du niveau des élèves pour ne pas mettre en grandes difficultés des élèves déjà fragiles.

Finalement, cet atelier « Dans la peau d'un historien » et ce travail autour des sources est également transposable au lycée, au niveau seconde. En suivant le même principe de recherche, d'analyse et de présentation des résultats, mais avec une part d'autonomie bien plus importante, les élèves de lycées pourraient présenter quelque chose de plus complet et pointu. Leurs réflexions sur les sources pourraient également être plus poussée et permettre une vraie mise à distance des documents proposés dans les manuels.

Conclusion :

Ainsi, ce mémoire avait deux objectifs : comprendre comment l'étude des sources médiévales et de leur mise en scène dans les manuels scolaires permettaient à la fois de faire la preuve, dans le cadre de la discipline historique, et de développer l'esprit critique chez les élèves.

Afin de répondre au premier objectif, il s'agissait de saisir la source historique comme un objet, produit par l'historien, permettant d'appréhender tant les sociétés passées, qui ont laissé une trace, que la société de l'historien, qui a créé la source. « La » source, dans ses formes les plus diverses, est donc un produit construit par l'historien. Elle ne dévoile rien par elle-même, c'est le regard que porte l'historien sur la source qui en fait une preuve de l'histoire. Finalement, c'est l'historien qui fabrique les preuves en transformant une trace du passé, en source, puis en ressource pour l'histoire. Une construction intellectuelle qui se fait par le biais d'une méthode critique, éprouvée et approuvée par les historiens, pour faire de l'histoire une science à part entière.

L'étude du passage de la source, en tant que produit scientifique, au document pédagogique et didactique, présentés aux élèves, a permis de mettre en lumière certains biais. Les intérêts divergents et les objectifs des différents acteurs de la discipline historique : Education Nationale, maisons d'édition, historiens, professeurs, créent des biais en ce qui concerne l'accès des élèves aux sources de l'histoire. Cet accès tronqué aux sources peut altérer l'intérêt et la confiance que les élèves ont envers la discipline historique et les savoirs qui leurs sont transmis.

Enfin, il s'agissait de comprendre comment le professeur pouvait permettre à ses élèves de développer leur esprit critique, par l'étude des sources et de leur mise en scène, en se mettant dans la peau d'un historien. Développer l'esprit critique chez les élèves, et former des citoyens libres et éclairés, est un des objectifs principaux de l'Ecole de la République et cette séquence d'expérimentation se voulait justement

comme une réponse à cet objectif. Les résultats de cette expérimentation ont montré que les élèves, quelque soit leur âge, sont curieux et se posent des questions sur les sources et sur les savoirs qui leurs sont transmis. Toutefois, le fait de mettre les élèves dans la peau d'historiens permet de donner du sens aux exercices « rituels » de présentation, description et analyse du document, et donc de mettre à distance ces documents. Enfin, par l'étude du travail de l'historien, le professeur peut expliciter le choix des documents qu'il propose aux élèves, ses intentions, son objectif et ses démarches pour l'atteindre, toujours dans cette quête de sens. Faire comprendre aux élèves « pourquoi » ils font cet exercice, étudient ce document, leur permet de prendre de la distance et donc de développer leur esprit critique.

Finalement, ce n'est pas tant l'âge des élèves, leur degré de maturité ou de connaissances qui fonde le socle de l'esprit critique mais ce sont les barrières psychologiques, liées à la peur de « l'erreur », qui entravent son développement. Les élèves ont la capacité de se poser des questions sur un sujet, de prendre de la distance par rapport à une information mais la peur de se tromper, de donner une « mauvaise réponse » les freine dans l'acquisition de cet esprit critique. Le travail du professeur ne serait-il donc pas d'aider les élèves à franchir le statut de l'erreur, leur permettre d'aller au-delà de l'erreur en leur montrant ce qu'elle peut être bénéfique ?

Annexes :

Annexe 1. La présentation du manuel par les éditeurs Belin et Le Livre Scolaire

Les clés du manuel

Des ouvertures

- Le titre et la problématique générale du chapitre
- Une frise chronologique pour se repérer dans le temps
- Une carte de localisation pour se repérer dans l'espace
- Deux grands documents questionnaires

Des ensembles documentaires riches

- Les repères spatio-temporels : cartes de localisation, petite frise chronologique
- Une question sous chaque document
- Les mots définis en vocabulaire
- Une méthode guidée de la compétence à travailler
- Une mise en situation pour travailler en équipe
- Des documents pour apprendre à débattre
- Des documents d'histoire des arts

Des points sur les apprentissages

- Des exercices de réflexion : de vocabulaire, des repères spatio-temporels, des compétences travaillées dans le chapitre
- Un exercice numérique
- Un cours clair, structuré et complet
- Un schéma à travailler pour retenir les notions du chapitre

Des repérages spatio-temporels

- En histoire, des ouvertures sur d'autres civilisations
- En géographie, la principale repère du chapitre
- Les schémas-bilan des études de cas

Des projets interdisciplinaires

- Des apports d'ETC permettant de réaliser des projets interdisciplinaires sur les thèmes du programme

EMC

- Les chapitres d'enseignement moral et civique en fin de manuel (voir p. 255)

© Éditions Belin, 2016. ISBN : 978-2-7071-9101-2

Découvrez votre nouveau manuel

PROGRAMME 2016

Un manuel construit dans une logique de cycle

- Le plan du livre est construit autour des thèmes du programme de cycle 4, mis en perspective avec les notions abordées en 4^e et 3^e.
- Le travail des compétences est abordé dans l'optique d'accompagner l'élève tout au long du cycle, en s'appuyant sur ses acquis du cycle 3.

5^e 4^e 3^e

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : colonne vertébrale du manuel !

Chaque page du manuel est construite autour d'une ou de plusieurs compétences.



- Chaque compétence est présentée de façon progressive, à travers 4 niveaux de maîtrise détaillés (voir p. 14).
- Des exercices (PARCOURS DE COMPÉTENCES) permettent à l'élève de se situer dans sa maîtrise des compétences, et de progresser tout au long du cycle ! (exemple p. 196).
- Les compétences d'Histoire des arts (exemple p. 54) et d'EMC (exemple p. 308) sont également travaillées dans des pages spécifiques.

Les nouvelles pages de votre manuel

Une nouvelle façon d'entrer dans un chapitre

- L'élève découvre le chapitre avec des questions d'autoévaluation pour faire le point sur ses acquis. Il est invité à se projeter dans ses apprentissages (exemple p. 25).



Travailler par projet : « Pages enquête »

- Une nouvelle façon de traiter le programme qui favorise la pédagogie par projet et la mise en activité des élèves (exemple p. 120) !
- Travailler les compétences de type « projet », « travail en équipe » et « expression orale ».
- Des tâches complexes, des situations concrètes et ludiques qui vont passionner vos élèves.



Favoriser le travail en autonomie

- Une leçon détaillée permettant à l'élève de faire le point sur le cours.
- Une page pour réviser résumant les dates importantes, les personnages clés, les définitions à connaître, etc. (exemple p. 279).



Accompagner les élèves : « Dossiers et études de cas guidés »

- Un nouveau format de dossier où l'élève est accompagné pas à pas dans l'analyse des documents (exemple p. 102).
- Des « coups de pouce » viennent aiguiller l'élève dans sa progression, et permettent d'allier méthodologie et mise en pratique.
- Dans chacun de ces dossiers, une question de synthèse permet de travailler spécifiquement les compétences de rédaction.



Une partie EMC couvrant tous les thèmes au programme

L'ENGAGEMENT
LA SENSIBILITÉ
LE JUGEMENT
LE PROJET ET LA RÈGLE

- Avec des activités variées et des cas pratiques pour travailler avec vos élèves.

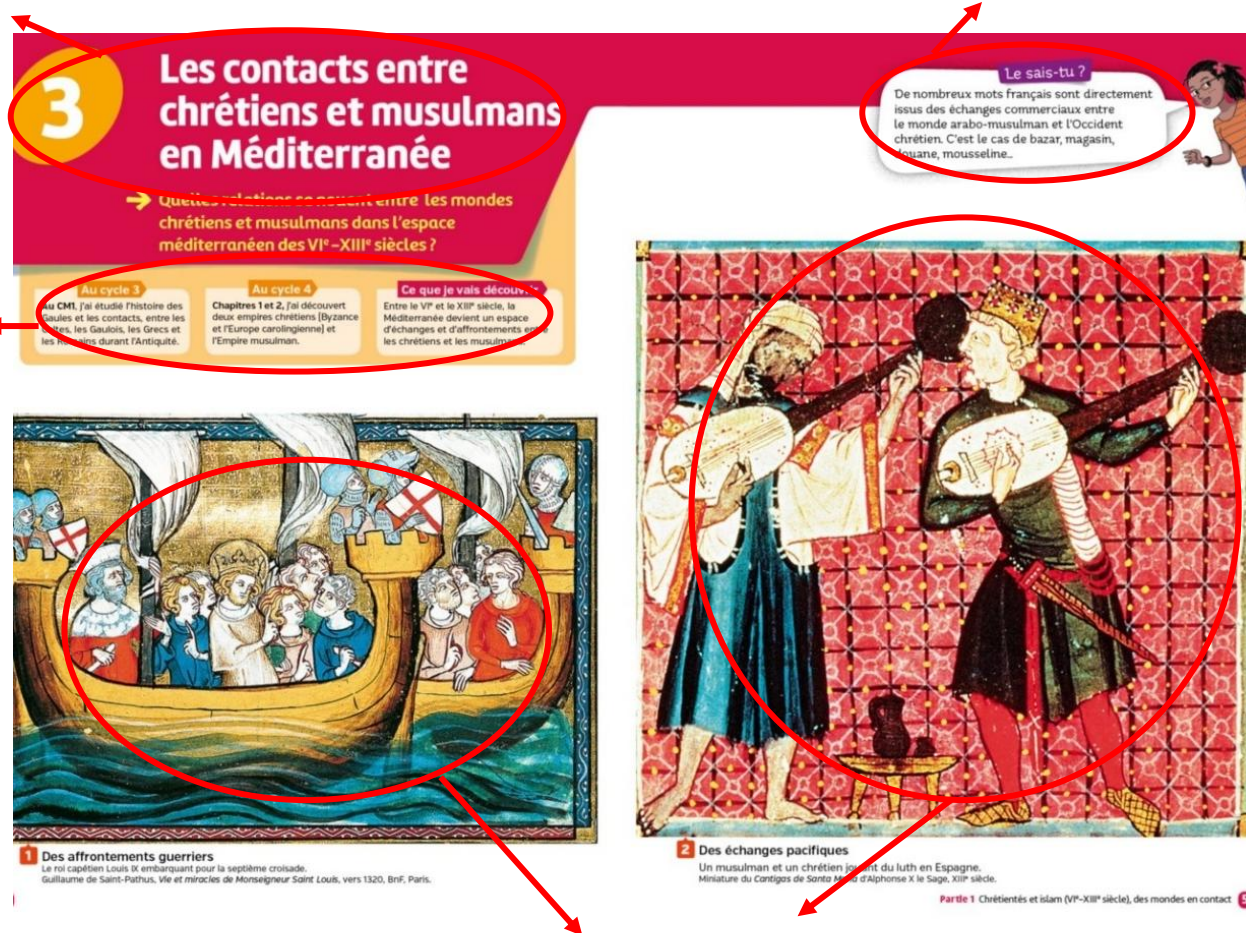


Annexe 2. Une ouverture de chapitre (Nathan, 2016)

Titre et numéro du chapitre avec la problématique

Anecdote qui permet de susciter l'intérêt des élèves

Lien avec les programmes des années passées qui permet à l'élève de voir qu'il y a une continuité entre le programme de l'année et ceux des années précédentes



Documents iconographiques (enluminure et photographie d'une statue) avec une présentation et une courte description de ces documents

Annexe 3. Une page « Etude » (Hachette Education, 2016)

Titre de l'activité et problématique à laquelle l'élève va tenter de répondre grâce à l'activité guidée

Repère géographique et éléments biographiques qui situent l'étude dans le temps et l'espace.

Document textuel à l'étude : extrait d'un journal (dont la date n'est pas mentionnée)

Documents iconographiques à l'étude : photographie d'un patrimoine archéologique, enluminures

Point méthode qui aide l'élève à respecter les consignes

Etude

Guillaume de Murol, un seigneur en Auvergne

Comment Guillaume de Murol exerce-t-il son pouvoir dans sa seigneurie ?

Guillaume de Murol (1350-1440)
Seigneur de Murol de 1383 à sa mort. Il a laissé un journal où il décrit son quotidien.

1. Le château de Murol, symbole du pouvoir de Guillaume
1. Les paysans peuvent s'y réfugier en cas de menace.

2. Le seigneur, responsable de la justice sur ses terres
Novella in Decretales Gregorii VIII, XIV^e siècle, Bibliothèque municipale d'Angers (40).

Vocabulaire

Banalités : taxe que les paysans versent au seigneur pour utiliser des équipements.
Cens : taxe que les paysans versent au seigneur pour travailler ses terres.
Corvées : travaux gratuits que le seigneur peut exiger des paysans de sa seigneurie.
Seigneurie : domination d'un seigneur sur un espace et ses habitants, fondée sur le contrôle de la terre.

Point méthode

Identifier un document source :
DOC. 4
1. Relevez la nature et l'auteur de la source.
Identifier son point de vue :
DOC. 4
2. Quel rapport l'auteur du texte a-t-il avec la seigneurie de Murol ?

Activités

Séde Comprendre le sens global d'un document

1. DOC. 1 Quelles sont les différentes fonctions du château ?
2. DOC. 2 Où est placé le seigneur sur l'image ? Que fait-il avant de juger ?
3. DOC. 3 Observez la scène et relevez les attitudes et les gestes qui montrent la domination du seigneur sur les paysans.

Séde Extraire des informations pertinentes

4. DOC. 4 En échange de quoi les paysans ont-ils le droit de travailler sur les terres de Guillaume de Murol ?
5. DOC. 2 ET 4 Quel élément de la domination du seigneur vu dans le document 4 retrouvez-vous sur le document 2 ?

Pour conclure

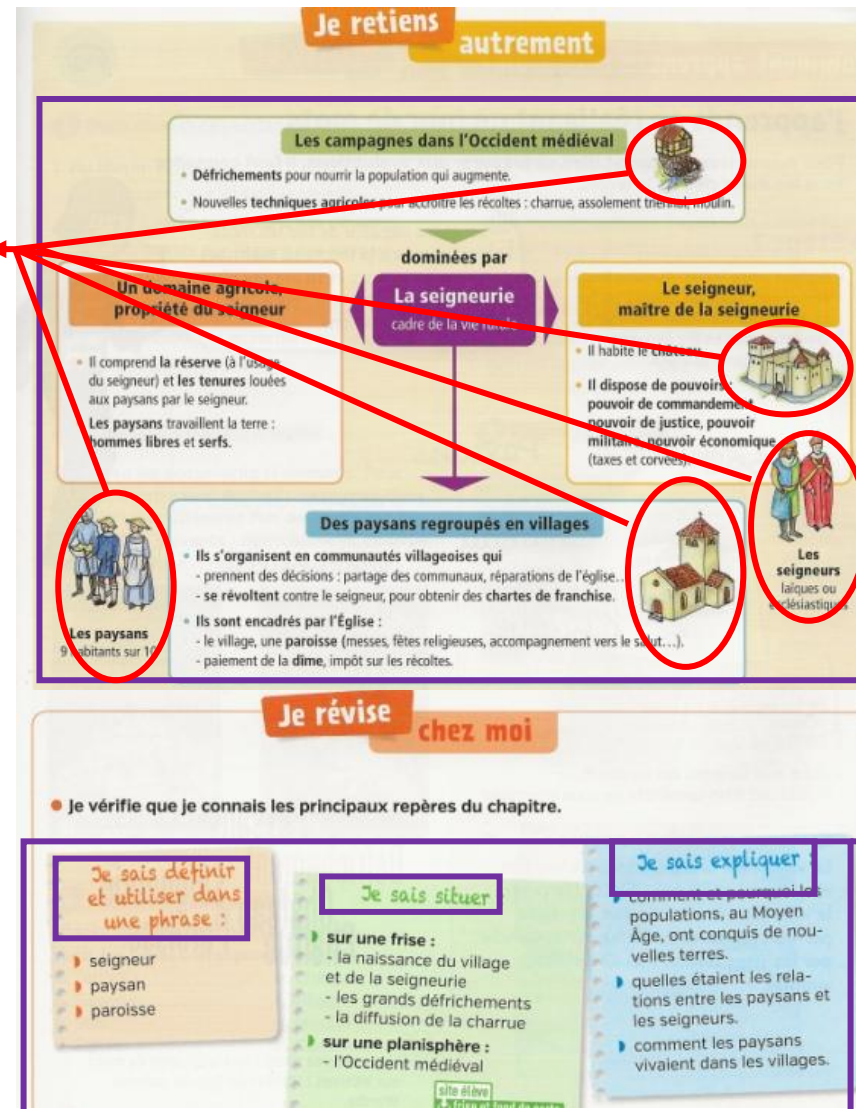
Rédigez une réponse de cinq lignes minimum à la question suivante :
Quels sont les pouvoirs de Guillaume de Murol dans sa seigneurie ?
Utilisez les expressions suivantes : « propriété de la terre », « corvée », « justice », « château fort ».

Vocabulaire qui permet à l'élève de comprendre les documents et d'acquérir les notions du chapitre

Activité qui propose des questions en lien avec les compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture travaillées. Elle amène progressivement l'élève à répondre à la problématique de départ par un paragraphe rédigé.

Annexe 4. Présentation de la « leçon » du chapitre 4 : Les campagnes dans l'Occident médiéval XI^e-XV^e siècle (manuel Nathan, 2016)

Dessins : documents illustratifs sans référence (auteur, nature, date, source...).



Carte mentale : outil pour apprendre différemment proposé aux élèves

Fiches de révisions classées par compétences travaillées au cours du chapitre dans le manuel

Annexe 5. Présentation de la partie « exercice » du chapitre 4 : Les campagnes dans l'Occident médiéval XI^e-XV^e siècle (manuel Nathan, 2016)

Je vérifie mes connaissances

1 Dans chacun des encadrés, je coche la (ou les) bonne(s) réponse(s).

1. Au Moyen Âge,

- ☐ a 1 personne sur 10 est un paysan.
- ☐ b 6 personnes sur 10 sont des paysans.
- ☐ c 9 personnes sur 10 sont des paysans.

2. La seigneurie est :

- ☐ a une terre cultivée par le seigneur.
- ☐ b un territoire qui appartient au seigneur.
- ☐ c des villages de paysans.

3. Le village médiéval est :

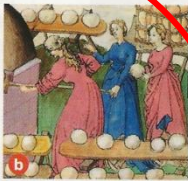
- ☐ a le lieu de vie du seigneur.
- ☐ b une communauté de paysans solidaires.
- ☐ c un lieu où les fêtes sont interdites.

4. La dîme est :

- ☐ a une monnaie au Moyen Âge.
- ☐ b un impôt versé à l'Église par les paysans.
- ☐ c une corvée effectuée le dimanche.

2 Je raconte à partir d'images.

Observez les documents ci-dessous. Pour chacun d'entre eux, écrivez une phrase dans laquelle vous utiliserez l'un des mots de vocabulaire suivants : *défrichement, charrue, seigneurie, four.*



3 Énigme : qui suis-je ?

Je suis une région du monde peuplée de chrétiens, je me situe en Europe de l'Ouest, je suis...

Je suis le logis du seigneur, je suis aussi un lieu de refuge pour les paysans en cas d'attaque, je suis...

Je suis une terre cédée aux paysans par le seigneur en échange d'une taxe, je suis...

Mon principal pouvoir est de posséder le ban, je tire mes richesses des ressources de la terre, je suis...

Je dirige la paroisse, je célèbre la messe et les cérémonies religieuses tout au long de l'année, je recueille la dîme, je suis...

4 Je complète un croquis.

Placez les éléments de la seigneurie dans les cases correspondantes.

a. Tenures	e. Château
b. Réserve	f. Village
c. Bois	g. Moulin
d. Église	h. Communaux

5 Retrouvez d'autres exercices sous forme interactive sur le site Nathan.

site élève
exercices interactifs

Chapitre 4 Les campagnes dans l'Occident médiéval (XI^e-XV^e siècle) **87**

Sources iconographiques médiévales utilisées dans le cadre d'exercice de révision mais sans référencement (nature, source, date, auteur...)

Annexe 6. Répartition des documents-sources dans les manuels scolaires (2016)

	Sources iconographiques					Total	Total sources iconographiques en %
	Enluminures	Sculptures et monnaies	Peintures, tableaux, dessins	Archéologie « art » (tympan d'église, vitraux...)	Archéologie « patrimoine » : photographies de vestiges patrimoniaux		
Belin	24	3	5	8	2	42	66%
Nathan	31	3	5	10	9	58	75%
Hachette Education	32	3	16	16	8	75	84%
Le Livre Scolaire	41	1	5	2	6	55	72%
Magnard	17	1	5	0	6	29	67%

	Sources textuelles				Total	Total sources textuelles en %	Total nombre de documents-sources
	Textes politico-administratifs (chartes, cartulaires, règlements de corporations, plaintes...)	Textes historiques (Histoire, Chroniques)	Autres: actes de la vie quotidienne, textes littéraires (chanson de geste, poèmes, voyage...)	Textes d'historiens			
Belin	6	6	10	0	22	34%	64
Nathan	10	4	3	2	19	25%	77
Hachette Education	4	5	2	3	14	16%	89
Le Livre Scolaire	5	5	6	5	21	28%	76
Magnard	9	2	3	0	14	33%	43

Annexe 7. Sources iconographiques en lien avec l'architecture et l'art :
double page « Histoire des arts », Belin, 2016



Photographies de sources médiévales pour l'archéologiques et l'histoire de l'art (étude sur les vitraux, les arcs, les piliers...). Monuments faisant parti du patrimoine national toujours en état et utilisé.

Annexe 8. De la source au document : une lettrine dans le manuel Belin, 2016



La lettrine dans son contexte de production. Manuscrit d'Aldebrandin de Sienne, *Le Régime du corps*, Ms. Sloane 2435, fol. 85, London, British Library.



8 Une représentation de la société féodale

Lettrine d'un manuscrit du XIII^e siècle. British Library, Londres.

➔ Identifiez chaque ordre.

De la source dans le manuscrit au document dans le manuel. La lettrine est « découpée » dans le manuscrit de sorte à ce que dans le manuel elle figure sans le texte qui l'entoure.

Annexe 9. Cérémonie de l'hommage, version latine par les Mauristes (1786) :

Num. 92. Septimo Idus Aprilis *, feriâ quintâ, iterum hominia facta sunt Comiti, quæ
* An. 1117. hoc ordine suæ fidei & securitatis termino consummata sunt. Primum hominia
fecerunt ita : Comes requisivit si integrè vellet homo suus fieri ; & ille res-
pondit, *Volo*, & junctis manibus amplexatus a manibus Comitis, osculo con-

AUCTORE GALBERTO. 367

A foederati sunt. Secundo loco fidem deditis qui hominium fecerat prolocutori
Comitis, in iis verbis ; « Spondeo in fide mea me fidelem fore amodò Co-
» miti Willelmo , & sibi hominium integraliter contra omnes observaturum
» fide bonâ & sine dolo ». Idemque super reliquias Sanctorum tertio loco jura-
vit. Deinde virgulâ quam manu Consul tenebat , investituras donavit eis om-
nibus, qui hoc pacto securitatem & hominium, simulque juramentum fecerant.
Eodem die, Eustachius ex Stenvordia in sancto-Audomaro prius interemptus
a civibus, & postea in conflagrationem illius domûs quâ suffugerat injectus,
in cineres combustus est ; ipse enim sub nota traditionis talem perpeti mortem
promeruit. Eadem die, in Brugis Comes dedit Baldwino ex *Alst* quadringentas
libras præter viginti, eò quòd ipsius viribus & consilio maximè post Regem
in Comitatu valuerit.

1 La féodalité : des liens d'homme à homme

Comment la société féodale fonctionne-t-elle ?

A. Seigneurs et vassaux

• Vers l'an mil, le pouvoir de l'empereur est passé entre les mains des ducs et des comtes. Pour assurer leur domination, ces **seigneurs** se lient à de puissants guerriers qui deviennent leurs **vassaux** lors de la cérémonie de l'**hommage** (doc. 1).

• Le seigneur donne à son vassal un **fief**. Cette remise du fief se nomme l'**investiture** (doc. 3). Le seigneur assure aussi à son vassal sa **protection**. En retour, le vassal jure **fidélité** à son seigneur. Il a également des **devoirs** envers lui : il lui doit l'**ost**, le conseil pour rendre la justice et l'aide financière lorsque le seigneur marie sa fille, quand il arme son fils chevalier, quand il part à la croisade et quand, prisonnier, il doit payer une rançon (doc. 4).

B. Un pouvoir émietté

• Un **vassal** peut, à son tour, devenir le **seigneur** de ceux qui lui apporteront leur aide pour défendre son fief. Possédant terres et alliés, il devient rapidement indépendant. S'il ne respecte pas ses obligations envers son seigneur, il est dit **félon** : le seigneur peut lui confisquer son fief.

• Mais à l'abri du château qu'il a construit, il peut alors exercer à son profit un contrôle absolu sur son territoire (doc. 2). Le **pouvoir est divisé** et les rivalités entre seigneurs entraînent de nombreuses guerres privées (doc. 5).

VOCABULAIRE

Félon : vassal qui trahit son seigneur.

Féodal : adjectif construit à partir du mot « fief ».

Fief : terre remise par un seigneur à un vassal.

Hommage : cérémonie durant laquelle un vassal devient « l'homme » de son seigneur et reçoit un fief.

Investiture : remise par le seigneur d'un objet symbolisant le fief (motte de terre, épi de blé, etc.).

Ost : service militaire de quarante jours dû par le vassal à son seigneur ; c'est aussi le nom donné à l'armée des vassaux rassemblés par le seigneur.

Seigneur : du latin senior, « le plus âgé », supérieur immédiat du vassal.

Vassal : guerrier qui a prêté hommage à un seigneur.

1 La cérémonie de l'hommage : devenir un vassal

« Ils firent l'hommage de la façon suivante. Le comte demanda au futur vassal s'il voulait devenir son homme sans réserve, et celui-ci répondit : "Je le veux" ; puis ses mains étant jointes dans celles du comte qui les étreignit, ils s'allièrent par un baiser.

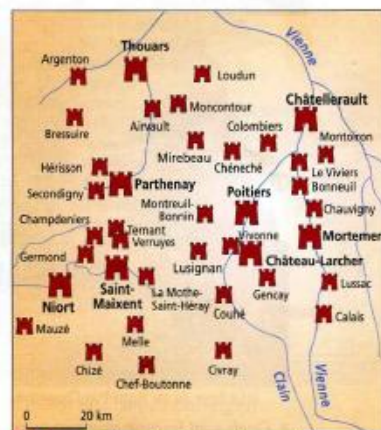
En second lieu, celui qui avait fait hommage engagea sa foi en ces termes : "Je promets en ma foi d'être fidèle à partir de cet instant au comte Guillaume et de lui garder contre tous et entièrement mon hommage de bonne foi et sans tromperie."

En troisième lieu, il jura cela sur les reliques des saints.

Ensuite, le comte lui donna les investitures, à lui qui par ce pacte lui avait promis sûreté et fait hommage par serment. »

D'après Galbert de Bruges, *Histoire du meurtre de Charles le Bon, comte de Flandre*, 1127.

1. Relique : morceau de corps d'un saint ou d'un objet lui ayant appartenu, que viennent vénérer les fidèles.



2 Dans le Poitou, de très nombreux châteaux.



3 L'hommage et la remise du fief. (Manuscrit, début du XIVe siècle, Heidelberg.)

4 Les devoirs du vassal

« Celui qui a juré fidélité à son seigneur doit avoir toujours les mots suivants en mémoire : inoffensif, afin qu'il ne livre pas ses secrets et ses châteaux forts (...). Si le vassal doit s'abstenir de nuire à son seigneur, ce n'est pas seulement pour cela qu'il mérite son fief. Il doit fournir fidèlement à son seigneur aide et conseil, s'il veut paraître digne de son fief et se conformer à son serment de fidélité. Le vassal qui viendrait manquer à ses devoirs serait coupable de perfidie et de parjure. »

D'après une lettre de Fulbert de Chartres à son vassal Guillaume d'Aquitaine, 1020.

5 Le seigneur punit un vassal rebelle

« Hugues du Puiset s'attaqua à la comtesse de Chartres et à son fils Thibaut. Il ravageait leur terre, la livrant au pillage et à l'incendie. Thibaut alla trouver leur seigneur commun : le roi [Louis VI].

Le roi fixa un jour pour tenir sur ce sujet un conseil à Melun. En cette ville accourut une multitude d'archevêques, d'évêques, de clercs et de moines dont Hugues, plus rapace qu'un loup, dévorait les terres.

La condamnation de Hugues ayant été prononcée, le roi s'en vint à Toury avec un grand ost et réclama au dit Hugues le château dont il se trouvait dépossédé par jugement. Celui-ci refusant de sortir, le roi, sans retard, se hâta d'attaquer le château. »

D'après Suger, *Vie de Louis VI*, XIIe siècle.

QUESTIONS

Je relève des informations

DOC. 1 1. D'après la phrase soulignée, expliquez la signification du mot « hommage ». 2. Pourquoi le serment du vassal est-il sacré ? 3. Que reçoit le vassal en échange de sa fidélité ?

DOC. 2 4. Que signifie la multiplication des châteaux dans cette région ? Quelles peuvent en être les conséquences ?

DOC. 4 5. Quelles sont les obligations du vassal envers son seigneur ?

DOC. 5 6. Qui sont les vassaux ? Qui est le seigneur ? 7. Comment expliquer l'attitude de Hugues ? 8. Pourquoi le roi doit-il prendre en compte la demande de Thibaut ? 9. Quelles sont les étapes pour sanctionner un vassal ?

Je mets en relation les documents

DOC. 1 et 3 10. En vous aidant du document 1, retrouvez à quoi correspondent les chiffres portés sur le document 3.

DOC. 1, 4 et 5 11. Pourquoi Hugues est-il un mauvais vassal ?

Je construis un tableau

12. Classez dans un tableau à deux colonnes : les obligations du vassal envers son seigneur, les deux obligations du seigneur envers le vassal.

Questionnaire professeur d'histoire de collège : les usages du document et des sources en classe au collège

Bonjour, je réalise un mémoire dans le cadre de mon master MEEF en histoire-géographie sur le thème « Faire la preuve en histoire au collège : la mise en scène des sources ». L'objectif de ce mémoire est de voir comment les sources historiques, médiévales en particulier, sont mises en scène dans les manuels et comment elles sont utilisées par les professeurs d'histoire pour faire la preuve de leur discours et développer l'esprit critique des élèves de collège.

Votre profil :

1. Êtes-vous un homme ou une femme ?
2. Depuis combien de temps enseignez-vous l'histoire en collège ?
3. A quels niveaux de classe enseignez-vous ?

Vos pratiques :

1. Quels types de documents utilisez-vous lors d'une séquence d'histoire en classe ?

- ☐ « Documents-sources » contemporains de la période étudiée
- ☐ « Documents-outils » conçus pour la compréhension des élèves : carte, graphique, frise, schéma, organigramme...

2. Où trouvez-vous ces documents ?

- ☐ Uniquement dans le manuel utilisé en classe
- ☐ Dans le manuel utilisé en classe et dans ceux des autres éditeurs
- ☐ Dans des cahiers d'activité
- ☐ En ligne : ressources institutionnelles, académiques (*Lumni, Eduthèque*)
- ☐ En ligne sur les sites des musées, des archives (ex : BNF, Gallica...)
- ☐ Autres : précisez

3. Quels usages faites-vous de ces documents ? (document illustratif, prétexte, accroche...) Lien document/usage

4. En document d'accroche quels types de document privilégiez-vous ?

- ☐ Un document iconographique
- ☐ Un document textuel
- ☐ Un document issu de recherches archéologiques
- ☐ Autres types de documents à précisez

5. Quel type de document utilisez-vous le plus souvent comme document de travail avec les élèves (pour extraire des informations, comprendre une notion) ?
6. Lorsque vous travaillez avec vos élèves faites-vous systématiquement la présentation des documents (à l'oral ou à l'écrit) ?
7. Pensez-vous que les élèves comprennent l'intérêt de cet exercice ? Pourquoi ?

Vos réflexions :

1. Lorsque vous étudiez un document en classe, pensez-vous que les élèves comprennent que ce document a un point de vue particulier, celui de son auteur ? Que le document n'est pas neutre, n'est pas forcément source de vérité ?
2. Lorsque vous étudiez un document en classe, pensez-vous que les élèves comprennent que ce document a été écrit dans un but particulier qui n'est pas celui de servir de source à l'historien ou de document d'étude pour eux ?
3. Est-il important pour vous d'utiliser des documents contemporains de la période étudiée ? Pourquoi ?
4. Selon vous, est-ce que l'utilisation d'une source contemporaine de l'époque étudiée est indispensable pour faire la preuve du savoir que vous délivrez à vos élèves ? Pourquoi ?
5. Pensez-vous travailler avec vos élèves sur la critique des documents ?
6. Si oui : De quelle manière ?
7. Pensez-vous que l'utilisation de « documents-sources » en histoire permet de développer l'esprit critique des élèves ?
8. Pourquoi ?
9. Pensez-vous que l'utilisation de « documents-sources » issu du manuel permet de développer l'esprit critique des élèves ?
10. Quels reproches, améliorations pouvez-vous faire sur les documents, leur organisation et leur présentation dans les manuels ?

Annexe 12. Résultats questionnaire professeur

Questionnaire Professeur d'histoire collègue P. Bayle Pamiers

	Professeur 1	Professeur 2	Professeur 3	Professeur 4	Résultats
Profil					
Sexe					
Femme	☐	☒	☐	☐	1
Homme	☒	☐	☒	☒	3
Années d'enseignement	20 ans	18ans	22ans	7ans	
Niveaux enseignés					
6	☐	☒	☒	☒	3
5	☒	☐	☒	☒	3
4	☒	☐	☒	☒	3
3	☒	☒	☒	☐	3
Pratiques					
1. Types de document utilisés principalement en classe					
Document-source	☒	☒	☒	☒	4
Document-outil	☒	☒	☒	☒	4
2. Où trouver ces documents ?					
Manuel de la classe	☐	☐	☐	☒	1
Autre manuel	☒	☒	☒	☐	3
Cahiers d'activité	☒	☒	☒	☐	3
En ligne: ressources institutionnelles	☒	☒	☒	☒	4
En ligne: archives, musées	☒	☒	☒	☒	4
Autres	INSEE, sites ministériels (justice, agriculture, économie)		Presse en ligne, presse écrite, livre	Archives ou archéologie	
3. Quels usages faites-vous de ces documents ?	Ça dépend de la situation : tous les usages possibles	Accroche, illustratif, analyse	Illustration sans étude précise (observation/lecture à l'oral). Etude de document préalable à la trace écrite et au cours de l'élaboration de la trace écrite (nature + questions de contenu)	Illustratif, prétexte, accroche, étude...	
4. Quel document utilisez-vous en accroche ?					
Iconographique	☒	☒	☒	☒	4
Textuel	☐	☐	☐	☐	0
Archéologique	☐	☒	☒	☒	3
Autres	Le plus parlant pour les élèves			Cela dépend de la période	
5. Quel document utilisez-vous comme document de travail ?					
Iconographique	☐	☒	☐	☐	1
Textuel	☐	☒	☒	☒	3
Archéologique	☐	☐	☐	☐	0
Autres	Documents-outils sont les plus faciles à utiliser		En majorité 40% du temps		

	Professeur 1	Professeur 2	Professeur 3	Professeur 4	Résultats
6. Faites-vous toujours la présentation du document ?					
Oui oral	☐	☒	☒	☒	3
Oui écrit	☐	☒	☐	☒	2
Non	☒	☐	☒	☐	2
			Pour les documents illustratifs non mais pour les documents de travail oui (à l'oral toujours et à l'écrit parfois)		
7. Les élèves comprennent-ils l'intérêt de cet exercice de présentation ?					
Oui	☐	☒	☐	☐	1
Non	☐	☐	☐	☒	1
	Ça dépend des élèves si ça leur est expliqué oui	Si on leur explique l'objectif	Variable: une question parmi d'autres, qui permet d'éclairer les autres	Il faut un temps pour en comprendre l'intérêt : en AP en 6e, en focalisant sur la date de l'évènement et sur la date des évènements racontés	
Réflexions					
1. Les élèves comprennent-ils qu'un document a un point de vue particulier ?					
Oui	☐	☒	☒	☐	2
Non	☒	☐	☐	☒	2
	Non, si ça ne leur ai pas expliqué	Cela dépend du niveau de la classe	Pas forcément en ce qui concerne la « source de vérité » : c'est moins évident pour une carte et un graphique que pour un texte	Il faut y passer du temps avant	
2. Les élèves comprennent-ils qu'un document est écrit dans un but particulier ?					
Oui	☐	☐	☒	☒	2
Non	☒	☒	☐	☐	2
			Souvent souligné en classe avec les élèves : Pourquoi les auteurs du manuel ont-ils choisi tel ou tel document?		
3. Est-il important d'utiliser des documents contemporains de la période étudiée ?					
Oui	☒	☒	☒	☒	4
Non	☐	☐	☐	☐	0
	Pour en faire la critique	L'histoire est le fruit des témoignages d'une époque	Pour faire la différence avec une vision rétrospective. La confrontation et la comparaison permettent de forger son savoir et son opinion		

	Professeur 1	Professeur 2	Professeur 3	Professeur 4	Résultats
4. Est-il important d'utiliser des documents contemporains pour faire la preuve ?					
Oui	☐	☒	☐	☒	2
Non	☒	☐	☒	☐	2
Pourquoi	Les élèves font assez confiance aux professeurs pour leur dire la vérité. Ils se posent rarement la question	Le document contemporain est une preuve de son existence	Des documents contemporains peuvent ne pas être utilisables/ accessibles pour des élèves	Oui des documents contemporains sont indispensables même si d'autres sont nécessaires	
5. Pensez-vous travailler sur la critique des documents avec vos élèves ?					
Oui	☒	☒	☒	☒	4
Non	☐	☐	☐	☐	0
		Avec les 3e	Peu : le temps imparti est trop juste. La majorité du temps est consacré à l'acquisition et à la fixation du savoir. Mais c'est un écueil pour la formation du citoyen (esprit critique, regard éveillé sur les documents actuels...)		
6. De quelles manières ?	Réflexions sur l'auteur, son point de vue et sur l'objectivité de son discours	En EMC		En croisant les types de document et leurs points de vue	
7. Pensez-vous que l'utilisation de documents-sources permet développer l'esprit critique ?					
Oui	☒	☒	☐	☒	3
Non	☐	☐	☒	☐	1
Pourquoi	Permet aux élèves de se rendre compte qu'un document ne reflète que le point de vue de son auteur et du contexte de l'époque	Un document est un point de vue particulier	Reconstituer le contexte l'usage, l'intention de l'auteur et de ne pas considéré le document comme une vérité pure, sans question, sans se remettre en question	Cela ne s'acquiert qu'en 4e-3e avant ils sont trop jeunes et il leur faut de la matière et des « vérités » sur lesquelles s'appuyer. Faire attention à ce que l'on attend : faire des historiens ou des citoyens	
9. Pensez-vous que l'utilisation de documents-sources dans les manuels permet de développer l'esprit critique ?					
Oui	☒	☒	☐	☒	3
Non	☐	☐	☒	☐	1
Pourquoi	C'est le but	En 4e et en 3e mais pas pour les autres niveaux (trop jeunes)	C'est le travail que l'on fait dessus qui change les choses	Mais une nécessaire adaptation des documents pour qu'ils soient accessibles et intéressants pour les élèves	
10. Quels reproches pourriez-vous faire aux manuels ?	Documents inadaptés aux niveaux des élèves ou ne correspondent pas aux programmes	Le document est prédominant dans les manuels au détriment des connaissances (écrit) OR l'élève ne peut pas seul décoder et comprendre tous les documents	Le changement avec les programmes permet d'utiliser un outil satisfaisant à très satisfaisant MAIS les docs de gros peuvent être actualisés et communiqués aux élèves par l'enseignant via l'ENT ou Pronote	Problèmes : détails qui manquent dans la présentation des documents, des sources non référencées pour les documents contemporains. Mieux identifier graphiques les documents sources et les illustrations (reconstitution, photos, graphiques...)	

Annexe 13. Questionnaire élève :

Questionnaire élèves : Les usages du document et des sources au collège

Bonjour, je réalise une enquête auprès de tous les élèves du collège Pierre Bayle de Pamiers afin de connaître votre avis sur l'histoire, la façon dont cette matière vous est enseignée et vos pratiques dans cette matière. Pour cela répondez **le plus sincèrement possible** aux questions. Ce n'est pas noté, vos noms n'apparaîtront pas dans les résultats et vos professeurs ne liront pas vos questionnaires.

Ton profil :

1. Es-tu une fille ou un garçon ?

☐	Fille
☐	Garçon

2. En quelle classe es-tu ?

☐	6 ^e
☐	5 ^e
☐	4 ^e
☐	3 ^e

Toi et l'histoire :

1. Est-ce que tu aimes l'histoire ?

☐	Oui
☐	Non
☐	Ça dépend du professeur
☐	Ça dépend de la leçon
☐	Autre (à expliquer)

2. Est-ce que ce que tu apprends te semble utile ?

☐	Pas du tout ça ne me servira jamais
☐	Non mais je trouve ça quand même intéressant
☐	Oui mais je ne sais pas expliquer pourquoi
☐	Oui ça peut me servir plus tard
☐	Autre (à expliquer)

3. Est-ce que tu crois toujours ce que le professeur d'histoire te dit à propos des sociétés du passé ? Penses-tu qu'il dise toujours la vérité, que les choses se sont réellement passées comme le professeur te le raconte ?

☐	Oui, je pense qu'il dit toujours la vérité
☐	Parfois j'ai des doutes mais je ne le dis pas
☐	Parfois j'ai des doutes mais je demande au professeur de m'expliquer
☐	Non, je n'y crois pas du tout
☐	Autre (à expliquer)

4. Est-ce que tu penses que ce que dit le professeur est **vérifiable** ?

- ☐ Oui, je pense pouvoir retrouver l'information
- ☐ Non je ne pense pas
- ☐ Autre (à expliquer)

5. Où penses-tu pouvoir vérifier les informations que te donne le professeur ?

Je pense pouvoir vérifier l'information :

- ☐ Dans un manuel d'histoire
- ☐ Sur internet (Wikipédia, les encyclopédies en ligne...)
- ☐ Dans des livres d'histoire
- ☐ Dans un musée
- ☐ Auprès de tes parents, de ta famille
- ☐ Auprès de tes amis
- ☐ Autre (à expliquer)

6. Est-ce que tu as déjà pensé à aller vérifier que ce que le professeur t'a dit était vrai ?

- ☐ Oui j'y ai pensé mais je ne l'ai jamais fait
- ☐ Oui j'y ai pensé mais je n'ai pas trouvé l'information que je cherchais
- ☐ Oui j'y ai pensé et j'ai trouvé ce que je cherchais
- ☐ Non je n'y ai jamais pensé
- ☐ Autre (à expliquer)

7. Est-ce que tu crois que ce que dit le professeur de mathématiques est plus vrai/juste par rapport à ce que dit le professeur d'histoire ?

- ☐ Oui en mathématiques soit la réponse est juste soit elle est fausse alors qu'en histoire c'est plus difficile
- ☐ Non les deux matières sont différentes mais les professeurs disent tous la vérité
- ☐ Autre (à expliquer)

8. Est-ce que tu penses que tout ce qui est écrit dans ton manuel d'histoire est vrai ?

- ☐ Oui, le manuel est un livre donc tout ce qui est écrit dedans est forcément vrai
- ☐ Non, il peut y avoir des erreurs
- ☐ Autre (à expliquer)

9. Pourquoi penses-tu que ce qui est écrit dans ton manuel est vrai ?

- ☐ Il y a plein de documents qui disent la même chose donc c'est vrai
- ☐ Le professeur dit la même chose que ce qu'il y a écrit dans le manuel donc c'est vrai
- ☐ Le cours dans le manuel est écrit par des historiens donc c'est vrai
- ☐ Le manuel est un livre d'histoire donc c'est vrai
- ☐ Avec les documents il y a des informations qui nous permettent de le retrouver et de vérifier (nature du document, date, auteur...)
- ☐ Autre (à expliquer)

10. Qui est l'auteur d'un document ? Qu'est ce que l'auteur d'un document ? (à expliquer)

11. Est-ce qu'une biographie ou des explications sur l'auteur d'un document t'aiderait à mieux le comprendre ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Autre (à expliquer)

12. Est-ce que tu crois que certains documents dans ton manuel sont inventés ?

☐
☐
☐

Non

Oui

Autre (à expliquer)

Tes pratiques :

13. Regarde cette image : est-ce que tu crois que cette image a été produite au XIV^e siècle ?

Manuscrit du XIV^e s., Bibliothèque de l'Université, Heidelberg (Allemagne)

☐
☐
☐

Oui

Non

Autre (à expliquer)

14. Pourquoi ? Quels indices te permettent de répondre ?

☐
☐
☐

Parce que ce n'est pas bien dessiné

Parce que ça a l'air vieux

Parce que des indices sont donnés (date, auteur, source)

☐

Autre (à expliquer)

15. Lis ce texte est-ce que tu crois que cette cérémonie a vraiment existé ?

☐
☐
☐
☐
☐

Oui, si c'est écrit c'est que c'est vrai

Oui, parce qu'à la fin du texte il y a des informations sur l'auteur et la date du texte

Non, c'est un historien qui a écrit ce texte

Non, ce texte est inventé

Autre (à expliquer)

16. Avant ce questionnaire t'étais-tu déjà posée la question de savoir d'où venaient les connaissances en histoire ?

☐
☐
☐
☐
☐

Jamais

Non mais maintenant oui

Oui, parfois

Oui, tout le temps

Autre (à expliquer)

17. Est-ce que tu penses que se poser la question d'où viennent les informations est importante ? Pourquoi ?

☐
☐
☐

Oui

Non

Autre (à expliquer)

18. Est-ce que tu aimerais découvrir comment les historiens mènent l'enquête pour démêler le vrai du faux dans les sources médiévales et trouver les sources ?

☐
☐
☐

Oui

Non

Autre (à expliquer)

1 La cérémonie de l'hommage : devenir un vassal

« Ils firent l'hommage de la façon suivante. Le comte demanda au futur vassal s'il voulait devenir son homme sans réserve, et celui-ci répondit : "Je le veux" ; puis ses mains étant jointes dans celles du comte qui les étreignit, ils s'allièrent par un baiser.

En second lieu, celui qui avait fait hommage engagea sa foi en ces termes : "Je promets en ma foi d'être fidèle à partir de cet instant au comte Guillaume et de lui garder contre tous et entièrement mon hommage de bonne foi et sans tromperie."

En troisième lieu, il jura cela sur les reliques des saints.

Ensuite, le comte lui donna les investitures, à lui qui par ce pacte lui avait promis sûreté et fait hommage par serment. »

D'après Galbert de Bruges, *Histoire du meurtre de Charles le Bon, comte de Flandre*, 1127.

1. Relique : morceau de corps d'un saint ou d'un objet lui ayant appartenu, que viennent vénérer les fidèles.

Chapitre 4 : La société féodale au Moyen Âge

Compétences travaillées :

- S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger
- Analyser et comprendre un document
- Coopérer et mutualiser
 - Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à une réalisation commune
 - Organiser son travail dans le cadre d'un groupe

Consignes :

Vous êtes une équipe d'historien(ne)s qui a été sélectionnée, par l'université de la Sorbonne à Paris, pour mener à bien des recherches sur la société féodale.

L'Université a mis à votre disposition une banque de documents contenant :

- Des documents de l'époque médiévale (sources : des tableaux, des enluminures, des chartes, des extraits de chansons...
- Des extraits d'ouvrages d'autres historiens, ayant travaillé avant vous sur le sujet
- Des documents produits par des historiens pour expliquer des phénomènes ou des notions

Pour mener à bien votre recherche vous devez :

Etape 1 :

- **Comprendre** votre sujet : aller chercher la définition des mots du sujet que vous ne comprenez pas (cf. manuel)
- **Réfléchir** aux questions que vous devez vous poser pour répondre à la problématique (chaque question correspond à un problème que vous allez devoir résoudre)

- **Faire des hypothèses** pour chacune des questions que vous avez trouvées (c'est-à-dire essayé de trouver une réponse ou une explication pour chacune d'entre elles en fonction de votre imagination ou de vos connaissances)

→ Tout ce travail doit être rédigé sur la feuille fournie par le professeur

Etape 2 :

- **Sélectionner** dans la banque de documents, les documents en lien avec votre sujet qui vont vous permettre de valider vos hypothèses
- **Vous devez obligatoirement avoir au moins un texte et une image**
- **Présenter** vos documents c'est-à-dire :
 - Donner la nature du document (et la **définir** s'il s'agit d'un document spécifique au Moyen Âge), sa date, son auteur, sa source, son titre et le thème
 - A partir de ces informations dire pourquoi vous faites confiance à ce document : pourquoi est-ce que vous pensez que ce document donne de vraies informations sur le sujet ?

Etape 3 :

- **Décrire et analyser** les documents que vous avez sélectionnés pour en **extraire des informations** qui vont vous aider à valider vos hypothèses
- **Confronter** vos documents entre eux :
 - Est-ce que tous les documents disent la même chose ?
 - Est-ce qu'il y en a un qui dit quelque chose de différent à propos de la société féodale ?
 - Est-ce qu'ils donnent la même vision de la société féodale ?
- **Vérifier** vos hypothèses c'est-à-dire que sur le document :
 - Vous réécrivez vos hypothèses de départ
 - Vous dites si elles sont justes ou fausses en **justifiant** (à l'aide des informations extraites des documents)
 - Vous répondez à vos questions de départ

Etape 4 : Présentation des résultats

Une fois votre travail de recherche terminé, vous devez préparer votre présentation orale. Pour cela vous devez :

- Préparer un diaporama avec :
 - o Les principaux éléments de votre oral (3 diapositives) : hypothèses de départ, documents utilisés, conclusions
 - o Votre bilan sous forme d'une proposition de trace écrite pour la classe (elle ne doit pas faire plus de 5 lignes)
- Vous répartir les rôles au sein du groupe : la prise de parole doit être égalitaire c'est-à-dire que les membres du groupe doivent parler autant de temps
 - o Qui parle à quel moment ?
 - o Pour dire quoi ?
 - o Qui passe les diapositives ?...

Ce que vous devez dire durant l'oral :

- Quelles étaient vos **hypothèses** de départ ?
- Quels **documents** vous avez utilisés et pourquoi ?
- Pourquoi vous avez fait confiance aux documents que vous avez utilisés ? (Précisez la nature de ces documents et donnez en une définition)
- Quelles **conclusions** vous avez tiré de l'étude de ces documents ?

2 Des campagnes dominées par les seigneurs
COMPÉTENCE JE M'ETS EN RELATION DES DOCUMENTS ET JE LES CONFRONTE À MES CONNAISSANCES

Les paysans ont des obligations envers le seigneur. Ils lui versent le cens pour pouvoir cultiver la terre dont le seigneur est le propriétaire. Leur travail, que des progrès dans les pratiques agricoles rendent plus efficace, assure donc au seigneur sa richesse et son pouvoir.

Comment les campagnes sont-elles exploitées au bénéfice du seigneur ?

1 La pratique de l'assolement triennal

	Champs de l'est	Champs du milieu	Champs de l'ouest
1 ^{re} année	Céréales d'hiver (blé)	Céréales de printemps (avoine)	Jachère
2 ^e année	Céréales de printemps (avoine)	Jachère	Céréales d'hiver (blé)
3 ^e année	Jachère	Céréales d'hiver (blé)	Céréales de printemps (avoine)

2 L'amélioration des techniques agricoles

▲ *Enluminure, vers 1326 (BnF, Paris).*
 L'équipement des campagnes se modernise au Moyen Âge : l'usage d'outils en métal, de la charrue et du cheval permettent d'augmenter les récoltes. La charrue fait des labours plus profonds grâce au soc, la lame de métal qui fend le sol, au soc qui rentre dans la terre et au versoir qui la retourne.

VO L'assolement triennal : alternance des types de culture sur une même parcelle, sur une période de trois ans.
 Les banalités : voir p. 77.
 Les corvées : travaux gratuits exigés des paysans par le seigneur.
 Une jachère : terre laissée en repos.

3 Les charges pesant sur les paysans

Une complainte est une chanson populaire racontant les malheurs d'un ou plusieurs personnages. Celle-ci est écrite par un moine, selon lequel la vie est plus dure dans les seigneuries possédées par des laïcs.

[Les paysans du village de Verson] doivent les prés faucher, puis rassembler, appareiller et tasser le foin au milieu. Quand ils les auront assemblés, ils les doivent porter au manoir¹ quand on le leur fera savoir... Après ils doivent curer le canal [...]. Et vient ici le mois d'aout : ils doivent faucher les blés, les rassembler, les appareiller et entasser au milieu du champ... Ils doivent les porter à la grange. Ils exécutent ce service dès l'enfance... Ils chargent le champart² en leur charrette [...] et leur blé demeure d'autre part au vent et à la pluie... Après vient la Notre-Dame en septembre³ où il convient de fixer le porçage⁴.

Complainte des vilains de Verson, XIII^e siècle.

1. Au château.
2. La part des récoltes due au seigneur.
3. Le 8 septembre.
4. Obligation de donner un porc de son élevage parmi les plus beaux.

4 Un banquet au château

▲ *Miniature, manuscrit, vers 1290 (Bibliothèque de l'Escorial, Madrid).*
 Des démons tourmentent autour des participants au banquet. Ils représentent la tentation et le mal qui menacent le seigneur et ses convives.

5 L'intendant du seigneur surveille la corvée

▲ *Enluminure, 1310-1320 (British Library, Londres).*

QUESTIONS

1. Doc. 1 Décrivez l'assolement triennal. Comment maintient-il la fertilité des champs ?
2. Doc. 2 Quels éléments permettent aux paysans de produire davantage ?
3. Doc. 1 et 3 Relevez deux équipements construits par le seigneur et qui donnent lieu au paiement de banalités.
4. Doc. 3 Classez les devoirs des paysans dans le tableau suivant :

Paiements	Corvées

5. Doc. 4 et 5 À quel le seigneur doit-il son mode de vie luxueux ?
6. Doc. 1 à 5 Vous êtes intendant : expliquez à votre seigneur plusieurs techniques nouvelles pour augmenter la production agricole.

3 Les charges pesant sur les paysans

Une complainte est une chanson populaire racontant les malheurs d'un ou plusieurs personnages. Celle-ci est écrite par un moine, selon lequel la vie est plus dure dans les seigneuries possédées par des laïcs.

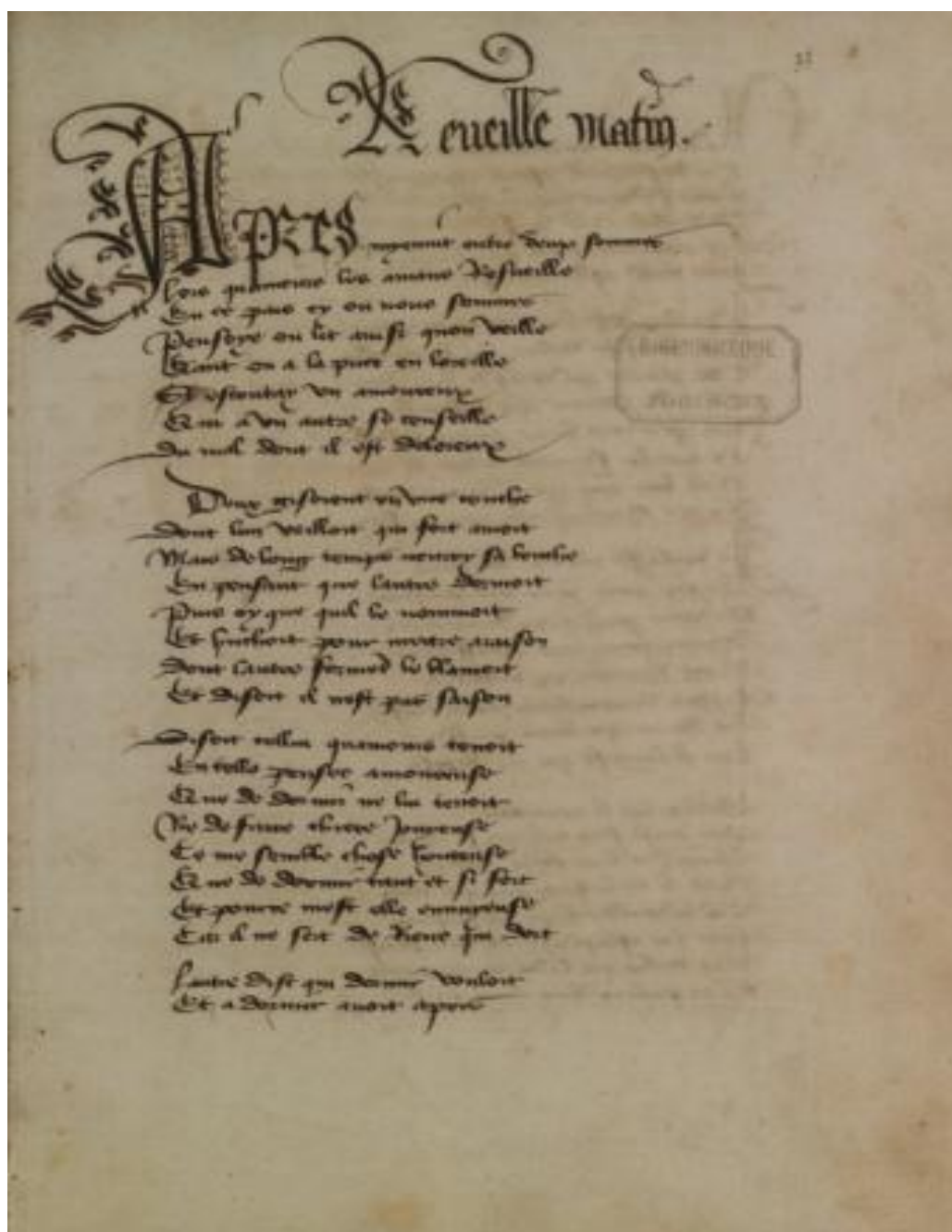
[Les paysans du village de Verson] doivent les prés faucher, puis rassembler, appareiller et tasser le foin au milieu. Quand ils les auront assemblés, ils les doivent porter au manoir¹ quand on le leur fera savoir... Après ils doivent curer le canal [...]. Et vient ici le mois d'aout : ils doivent faucher les blés, les rassembler, les appareiller et entasser au milieu

du champ... Ils doivent les porter à la grange. Ils exécutent ce service dès l'enfance... Ils chargent le champart² en leur charrette [...] et leur blé demeure d'autre part au vent et à la pluie... Après vient la Notre-Dame en septembre³ où il convient de fixer le porçage⁴.

Complainte des vilains de Verson, XIII^e siècle.

1. Au château.
2. La part des récoltes due au seigneur.
3. Le 8 septembre.
4. Obligation de donner un porc de son élevage parmi les plus beaux.

Annexe 16. Complainte des Vilains de Verson : copie médiévale de la complainte présentée aux élèves au cours de la séquence



Complainte des vilains de Verson, Estout de Goz, XV^e siècle, Ms. 826 Bibliothèque municipale de Toulouse, <https://archivesetmanuscrits.bnf.fr/ark:/12148/cc1116675/cN119319>

Dossier
Compétence : Réaliser un récit historique

La vie des chevaliers

La plupart des seigneurs laïques sont des chevaliers : pour défendre leur seigneurie, ils doivent savoir combattre à cheval et s'entraîner à faire la guerre. Ils vivent le plus souvent dans un château fort.

→ Quelles sont les activités des chevaliers ?

1 La cérémonie de l'adoubement

« Raoul, vêtu d'une tunique plus blanche que fleur de lys, se tient debout sur un riche tapis. L'empereur dit à ses damoiseaux¹ : "Donnez-moi les armes." Il revêt d'abord Raoul d'un haubert léger à doubles mailles, puis prend le heaume brillant, cerclé d'or. Il le lui passe sur la tête et le lace. Puis il lui attache les éperons, et lui ceint l'épée large et dure à poignée d'or. Un bon destrier² attend là, maintenu par deux hommes. L'empereur le prend, et dit : "Il n'y a sous le ciel cheval plus rapide ; essayez-le, neveu." Raoul bondit en selle, chausse les étriers ; il passe à son bras son écu à bandes d'or, saisit sa lance. "Le bel enfant, disent les Français ; dès maintenant, il pourrait défendre la terre de son père." »

D'après Pierre TRUFFAU, Raoul de Cambrai, Chanson de geste, XII^e siècle (adapté et édité par Séguier, 2000).

1. Jeunes hommes.
2. Cheval de bataille.





Scène d'adoubement d'un chevalier

Miniature du XII^e siècle. British Library, Londres (Royaume-Uni).

2 L'équipement d'un chevalier

Miniature d'un manuscrit du XIII^e siècle. Bibliothèque nationale de France, Paris.

➔ À l'aide du document 1, établissez la liste des armes remises au chevalier lors de la cérémonie.

➔ Relevez, à l'aide du texte, les moments de la cérémonie de l'adoubement représentés sur l'image.

1 La cérémonie de l'adoubement

« Raoul, vêtu d'une tunique plus blanche que fleur de lys, se tient debout sur un riche tapis. L'empereur dit à ses damoiseaux¹ : "Donnez-moi les armes." Il revêt d'abord Raoul d'un haubert léger à doubles mailles, puis prend le heaume brillant, cerclé d'or. Il le lui passe sur la tête et le lace. Puis il lui attache les éperons, et lui ceint l'épée large et dure à poignée d'or. Un bon destrier² attend là, maintenu par deux hommes. L'empereur le prend, et dit : "Il n'y a sous le ciel cheval plus rapide ; essayez-le, neveu." Raoul bondit en selle, chausse les étriers ; il passe à son bras son écu à bandes d'or, saisit sa lance. "Le bel enfant, disent les Français ; dès maintenant, il pourrait défendre la terre de son père." »

D'après Pierre TRUFFAU, *Raoul de Cambrai, Chanson de geste*, XII^e siècle (adapté et édité par Séguier, 2000).

- 1. Jeunes hommes.
- 2. Cheval de bataille.

Annexe 18. *Textes étudiés en classe virtuelle sur la Grande Jacquerie :*

[Les Jacques] déclarèrent que tous les nobles du royaume de France, chevaliers et écuyers, haïssaient et trahissaient le royaume, et que cela serait grands biens que tous les détruisent. [...] Lors se recueillirent et s'en allèrent sans autre conseil et sans nulle armure, seulement armés des bâtons ferrés et de couteaux, en premier à la maison d'un chevalier qui près de là demeurait. Si brisèrent la maison et tuèrent le chevalier, la dame et les enfants, petits et grands, et brûlèrent la maison. [...] Ils tuèrent un chevalier [...], le tournèrent au feu, et le rôtirent devant la dame et ses enfants.

D'après Jean Froissart, *Chroniques de sire Jean Froissart*, XIV^e siècle

En cette même année 1358, en été, les paysans qui habitaient autour de Saint-Leu-d'Esserent et de Clermont-en-Beauvaisis, voyant les maux et les oppressions qui, de toute part, leur étaient infligés sans que leurs seigneurs les en protègent — au contraire ils s'en prenaient à eux comme s'ils étaient leurs ennemis — se révoltèrent contre les nobles de France et prirent les armes. Ils se regroupèrent en une grande multitude, élurent comme capitaine un paysan fort habile, Guillaume Carle, originaire de Mello.

D'après Jean de Venette, *Chroniques dites de Jean de Venette*, XIV^e siècle

Dossier : La société féodale au Moyen Âge

Sujet de votre groupe :

Problématique :

Etape 1 : Définir son sujet

1. Définitions des mots du sujet :
2. Questions à se poser pour répondre à la problématique :
3. Hypothèses de travail

Etape 2 : Présenter ses sources :

Numéro et titre du document 1 :

Nature (définition) :

Date :

Auteur :

Source :

Titre/thème :

➔ Fiabilité de la source :

Numéro et titre du document 2 :

Nature (définition) :

Date :

Auteur :

Source :

Titre/thème :

➔ Fiabilité de la source :

Etape 3 : Exploiter ses sources :

1. Décrire et analyse chacun de vos documents :
2. **Confronter** vos documents entre eux :
3. **Vérifier** ses hypothèses :
4. **Conclure** : répondre aux questions de départ

Annexe 20. Grille d'évaluation de l'oral : « Des historiens en herbe »

Grille d'évaluation des historiens en herbe		Barème
Attitude	Je me tiens droit, je ne me balance pas...	/1
	Je parle assez fort et intelligiblement pour mon auditoire	/1
	Je ne parle pas trop vite	/1
	J'essaye de ne pas lire mes notes	/0.5
	Je respecte le temps de parole de chacun	/1
Savoir faire	Je respecte les consignes	/1
	Je sais faire un diaporama	/1
	J'utilise un langage correct et adapté	/0.5
Savoir	Je sais définir les mots de mon sujet	/1
	Je sais définir la nature des documents utilisés	/1
	Je sais décrire un document	/1
Total		/10

Annexe 21. Groupe des « clercs » : définitions de Carolann, Fabien et Clément

Etape 1 : Définir son sujet

1. Définitions des mots du sujet :

Clerc : Personne qui est entrée dans l'état 1/1.
ecclesiastique.

ecclesiastique : Mot ou notion en lien avec l'Eglise

Annexe 22. Groupe des « paysans » : problématiques de Chelsy et Louane

2. Questions à se poser pour répondre à la problématique :

- Où vivaient les paysans au Moyen Âge ?
- Comment s'alimentaient-ils ?
- Comment étaient-ils habillés ?
- Comment travaillaient-ils ?
- Est-ce que les enfants allaient à l'école ?

Bibliographie :

1. Sources :

- Benjamin-Sigismond FROSSARD, *La cause des esclaves nègres et des habitants de la Guinée, portée au tribunal de la justice, de la raison, de la politique et de la religion, ou histoire de l'esclavage des nègres preuves de leur illégitimité, moyens de les abolir sans nuire ni aux colonies ni aux colons*, Lyon, Aymé de la Roche, 1789, 770 pages.

2. Ouvrages :

- Gérard ATTALI (dir), Abdennour BIDAR (dir), Denis CAROTI (dir), Rodrigue COUTOULY (dir), *Esprit critique : outils et méthodes pour le second degré*, Futuroscope, Canopé éditions, 2019, 244 pages.
- Jacques BOIVERT, *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 1999, 152 pages.
- Annie BRUTER, « Les abrégés d'histoire d'Ancien Régime en France (XVII^e-XVIII^e siècles) », dans Jean-Louis JADOULLE (dir.), *Les manuels scolaires d'histoire : passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 2005, p. 11-31.
- François CADIOU, Anne LEMONDE, Clarisse COULOMB, Yves SANTAMARIA, *Comment se fait l'histoire : pratiques et enjeux*, Paris, Editions La Découverte, 2011, 406 pages.
- François CADIOU, Anne LEMONDE, Clarisse COULOMB, Yves SANTAMARIA, « Les programmes », dans François CADIOU, Anne LEMONDE, Clarisse COULOMB, Yves SANTAMARIA, *Comment se fait l'histoire : pratiques et enjeux*, Paris, Editions La Découverte, 2011, p.101-116.

- François CADIOU, Anne LEMONDE, Clarisse COULOMB, Yves SANTAMARIA, « Les sources », dans François CADIOU, Anne LEMONDE, Clarisse COULOMB, Yves SANTAMARIA, *Comment se fait l'histoire : pratiques et enjeux*, Paris, Editions La Découverte, 2011, p.193-215.
- Raoul C. VAN CAENEGEM, *Manuel des études médiévales : Typologies des sources historiques*, Turnhout, Brepols, 1997, 433 pages.
- Paolo CAMMAROSANO, *Italia medievale. Struttura e geografia delle fonti scritte*, Rome, Carocci, 1991, 389 pages.
- Claude CAROZZI, Huguette TAVIANI-CAROZZI, *Le médiéviste devant ses sources : questions et méthodes*, Marseille, Presse de l'Université de Provence, 2004, 314 pages.
- Alain CHOPPIN, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Education, 1992, 223 pages.
- Alain CHOPPIN, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », dans Alain CHOPPIN, *Histoire de l'éducation*, Paris, E.N.S. Editions, 2008, p. 7-56.
- Michael CLANCHY, *From Memory to Written Record: England, 1066-1307*, Londres, Hodder & Stoughton Ltd, 1979, 368 pages.
- Florence DESCAMPS, « Appliquer une critique des sources exigeante », dans Florence DESCAMPS, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone : De la constitution de la source orale à son exploitation*, 2^e éd, Paris, Institut de la gestion publique et du développement économique, Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2005, p. 531-555.
- Georges DUBY, *Le chevalier, la femme et le prêtre : le mariage dans la France féodale*, Paris, Hachette, 1981, 312 pages.
- Marc-André ETHIER (dir), David LEFRANÇOIS (dir), François AUDIGIER (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2018, 176 pages.
- Robert FOSSIER, *Sources de l'histoire économique et sociale du Moyen Âge occidental*, Turnhout, Brepols, 1999, 408 pages.

- Benjamin-Sigismond FROSSARD, *La cause des esclaves nègres et des habitants de la Guinée, portée au tribunal de la justice, de la raison, de la politique et de la religion, ou histoire de l'esclavage des nègres preuves de leur illégitimité, moyens de les abolir sans nuire ni aux colonies ni aux colons* (1789), éd par Eric CHAUDRON (dir.) et Françoise MARTINETTI (dir.), Paris, Belin, 2016.
- Chiara FRUGONI, *Le Moyen Âge par ses images*, Paris, Les Belles Lettres, 2015, 320 pages.
- François-Marie GERARD, Xavier ROEGIERS, « Les fonctions d'un manuel scolaire », dans François-Marie GERARD (dir.), Xavier ROEGIERS (dir.), *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2009, p. 83-106.
- Jack GOODY, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 2007, 269 pages.
- Gérard GRANIER, Françoise PICOT, « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », dans Michel HAGNERELLE (dir.), *Actes du colloque Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*, Versailles, CRDP de l'Académie de Versailles, 2002, p. 177-184.
- François GUIZOT, *Collection des mémoires relatifs à l'histoire de France, depuis la fondation de la monarchie française jusqu'au XIII^e siècle*, avec une introduction des suppléments, des notices et des notes, Paris, Imprimerie de A. Belin, 1825, 438 pages.
- Olivier GUYOTJEANNIN, *Les sources de l'histoire médiévale*, Paris, Librairie Générale Française, 1998, 383 pages.
- Emmanuel KANT, *Qu'est-ce que les Lumières ? [Berlinische Monatsschrift, 1784]*, Paris, Hatier, 2015, 127 pages.
- Charles-Victor LANGLOIS et Charles SEIGNOBOS, *Introductions aux études historiques*, Paris, Hachette, 1898, 307 pages.
- Dom Jean MABILLON, *De re diplomatica*, Paris, Ludovici Billaine, 1681, 6 vol.
- MAURISTES, *Recueil des historiens des Gaules et de la France*, Librairie Chez la veuve Desaint, 1786, t.13, 885 pages.
- Henri MONIOT, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan Pédagogie, 1993, 254 pages.

- Gérard PINSON, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux collège, lycée*, Paris, Hachette Education, 2007, 156 pages.
- Olivier PONCET (éd.), *Juger le faux : Moyen Âge - Temps modernes*, Paris, Publications de l'École nationale des chartes, 2011, 262 pages.
- Pierre TOUBERT, « Tout est document », dans Jacques REVEL (éd.) et Jean-Claude SCHMITT (éd.), *L'Ogre historien. Autour de Jacques Le Goff*, Paris, Gallimard, 1998, p. 85-105.
- Gérard de VECCHI, *Former l'esprit critique : Aussi important qu'apprendre à lire, écrire et compter ! Pour une pensée libre*, Paris, ESF éditeur, 2015, 296 pages.

3. Articles de revue :

- Chiara FRUGONI, « L'histoire par l'image », *Médiévales*, n°22-23, 1992, p. 5-12.
- Ludolf KUCHENBUCH, « Sources ou documents ? Contribution à l'histoire d'une évidence méthodologique », *Hypothèse : Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*, 7, 2004, p.287-315.
- Jean-Claude MAIRE VIGUEUR, « Révolution documentaire et révolution scripturaire : le cas de l'Italie médiévale », *Bibliothèque de l'Ecole des Chartes*, 153/1, 1995, p.177-185.
- Joseph MORSEL, « Les sources sont-elles « le pain de l'historien » ? », *Hypothèse : Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*, 7, 2004, p.273-286.
- Denis WORONOFF, « Les images : sources d'histoire », *Hypothèses*, 1, 1998, p.191-193.

4. Articles en ligne :

- Olivier GOLLIARD, « *Le document en histoire* », Académie de Versailles [en ligne], (consulté le 12/04/2021), <https://histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1039>.

- Jacques VIALLE, « Ce que l'enquête apporte à l'enseignement de l'histoire », Aggiornamento histoire-géographie-Hypothèse [en ligne], <https://aggiornamento.hypotheses.org/4470> (consultée le 06/01/2021).

5. Mémoires :

- Alexandra POHU, *L'utilisation du document en Histoire-Géographie : L'opacité du document en histoire, un atout pour l'appropriation des savoirs ?*, maîtrise, dirigé par Jérôme BELIARD, Université de Nantes, mai 2016, 40 pages.
- Maud TEXEREAU, *L'esprit critique et les valeurs de nos élèves : Le développement de l'esprit critique des élèves en Histoire-Géographie-EMC*, maîtrise, dirigé par Xavier LERNER et Romuald BODIN, Université de Potiers, 2017-2018, 46 pages.

6. Textes et rapports officiels :

• Bulletins officiels :

- Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°17 du 23 avril 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n° 30 du 25 juillet 2015, Référentiel de compétence des métiers du professorat et de l'éducation.
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°11 du 26 novembre 2015, Programme du cycle des approfondissements (cycle 4).
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°31 du 30 juillet 2020, Programme du cycle des approfondissements (cycle 4).

• Lois et Décrets :

- Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

- Loi n°2013-595 ou loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République, 8 juillet 2013.

- Rapports d'inspections :

- Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *Le manuel scolaire à l'heure du numérique, une "nouvelle donne" de la politique des ressources pour l'enseignement* [en ligne], (consulté le 20/12/2020), <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/telechargement/rapport-ig-manuels-scolaires-2010.pdf>.
- Inspection générale de l'Éducation nationale, *Les manuels scolaires : situation et Perspectives* [en ligne], (consulté le 20/12/2020), <https://www.education.gouv.fr/media/32072/download>.

- Eduscol :

- Ministère de l'Education Nationale (EDUSCOL), « A l'école de l'esprit critique », Education aux médias et à l'information (en ligne), (consulté le 12/11/2020) .
- Ministère de l'Education Nationale (EDUSCOL), « Former l'esprit critique des élèves », Education aux médias et à l'information (en ligne), (consulté le 12/11/2020).
- Ministère de l'Education Nationale (EDUSCOL), « Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques », *Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle* (en ligne), (consulté le 19/12/2020).
- Ministère de l'Education Nationale (EDUSCOL), « Se repérer dans le temps : construire des repères historiques », *Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle* (en ligne), (consulté le 19/12/2020).

- Notes de service :

- Note de service ministère de l'Education Nationale, n° 86-133 du 14 mars 1986 relative aux manuels scolaires de collèges.

- Programmes :

- UNESCO, *Manuels scolaires et ressources d'apprentissage : principes directeurs à l'intention des concepteurs et des utilisateurs 2014* [en ligne], (consulté le 12/12/2020), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226135>.

7. Outils :

- Manuels :

- André ALBA (dir.), *Histoire 5^e*, Paris, Hachette Collection Jules Isaac, 1964, 354 pages.
- Emilie BLANCHARD et Arnaud MERCIER (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Lyon, Le Livre Scolaire, 2016, 335 pages.
- Eric CHAUDRON (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Paris, Belin, 2016, 367 pages.
- Eric CHAUDRON et Françoise MARTINETTI (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 4^e*, Paris, Belin, 2016, 367 pages.
- Anne-Marie HAZARD-TOURILLON, Sébastien COTE (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Paris, Nathan, 2016, 317 pages.
- Nathalie PLAZA, (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Paris, Hachette Education, 2016, 367 pages.
- Alexandre PLOYE (dir.), *Histoire, géographie, enseignement moral et civique 5^e*, Paris, Magnard, 2016, 319 pages.

- Dictionnaire :

- Félix GAFFIOT, *Dictionnaire latin/français*, Paris, Hachette, 1934, 1766 pages.

- Dictionnaire en ligne :

- CNRS, s.v. Manuel, dans *Portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicale* [en ligne], (consulté le 12/12/2020), <https://cnrtl.fr/definition/manuel>.
- CNRS, s.v. Source, dans *Portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicale* [en ligne], (consulté le 29/11/2020), <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/source>.
- Larousse, s.v. Source, dans *Le Dictionnaire Larousse* [en ligne], (consulté le 29/11/2020), <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/source/73725>.
- Robert, s.v. Manuel, dans *Dictionnaire Le Robert Dico* [en ligne], (consulté le 20/12/2020), <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/manuel>.
- Robert, s.v. Source, dans *Dictionnaire Le Robert Dico* [en ligne], (consulté le 29/11/2020), <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/source>.

8. Sites internet :

- Éditions JPL, *Qu'est-ce qu'un bon manuel scolaire ?*, [en ligne], <https://www.editions-jpl.com/criteres-bon-manuel-scolaire>, (consulté le 12/12/2020).

Table des illustrations :

Figure 1 : Présentation du chapitre 25 : Les paysans du XI ^e au XIV ^e siècle (manuel J. Isaac, Hachette, 2016).....	25
Figure 2 : Présentation d'une ouverture de chapitre par un manuel, « La société féodale », manuel Belin, 2016	27
Figure 3 : Présentation d'un dossier du chapitre 3 « La société féodale », manuel Belin 2016 (pages 58-59)	29
Figure 4 : Présentation du « cours 2 » du chapitre 3 « La société féodale », manuel Belin, 2016 (pages 61-62)	30
Figure 5 : Présentation de la section « apprendre » du chapitre 3 « L'ordre seigneurial », manuel Magnard, 2016 (page 69)	31
Figure 6 : Présentation des documents-outils introduisant la notion d'assolement triennal dans le chapitre 3 « Seigneurs et paysans au Moyen Âge », manuel Le Livre scolaire, 2016 (page 70).....	33
Figure 7 : Graphique présentant la répartition des sources iconographiques, par types de sources, dans le manuel scolaire Belin (2016).....	35
Figure 8 : De la source au document: extrait de Chrétien de Troyes dans le manuel Belin et dans une source médiévale.....	40
Figure 9 : Document-source et son paratexte dans le manuel Le Livre scolaire, 2016 (page 67)	43
Figure 10 : Document-source et son paratexte dans le manuel Belin, 2016 (page 61)	43
Figure 11 : Document-source et son paratexte dans le manuel Nathan, 2016 (page 72)	43
Figure 12 : De la source au document : mise en scène d'une lettrine, dans le manuel Hachette Education, 2016 (page 74)	45
Figure 13 : Le tympan de l'église Sainte-Foy de Conques (Aveyron) dans un manuel scolaire Hachette Education, 2016 (pages 70-71).....	47
Figure 14 : Document présentant la cérémonie de l'hommage vassalique par le manuel Nathan, 2005 (page 86)	48
Figure 15 : Document présentant la cérémonie de l'hommage vassalique par le manuel Belin, 2016 (page 84).....	50

<i>Figure 16 : Extrait présentant la cérémonie de l'hommage vassalique en latin par Henri Pirenne, L'Histoire du meurtre de Charles le Bon, comte de Flandres (1127-1128) par Galbert de Bruges, 1891 (page 89).....</i>	<i>51</i>
<i>Figure 17 : Extrait présentant la cérémonie de l'hommage vassalique en français par François Guizot, Collection des mémoires relatifs à l'histoire de France, depuis la fondation de la monarchie française jusqu'au XIII^e siècle, 1835, (pages 339-340)...</i>	<i>53</i>
<i>Figure 18 : Graphique représentant la répartition par niveau des élèves interrogés</i>	<i>60</i>
<i>Figure 19 : Graphique représentant la répartition des élèves interrogés par sexe et par niveau.....</i>	<i>61</i>
<i>Figure 20 : Graphique représentant le pourcentage des élèves interrogés ayant déclarés « aimer l'histoire » par niveau</i>	<i>62</i>
<i>Figure 21 : Graphique représentant l'importance des sources d'information des élèves en pourcentage par niveau et par type de sources</i>	<i>64</i>
<i>Figure 22 : Graphique représentant les raisons pour lesquelles les élèves font confiance à leur manuel</i>	<i>65</i>
<i>Figure 23 : Graphique présentant les différents types de définition donnés à « l'auteur » d'un document par les élèves</i>	<i>67</i>
<i>Figure 24 : Document iconographique, miniature du XIV^e siècle, utilisé dans le « questionnaire élève » pour appréhender les représentations sur les documents médiévaux présents dans leurs manuels</i>	<i>68</i>
<i>Figure 25 : Graphique présentant les réponses données par les élèves à la question : « la cérémonie de l'hommage décrite dans le texte a-t-elle vraiment existée ? ».....</i>	<i>68</i>
<i>Figure 26 : Graphique représentant en pourcentages la part des élèves ayant amorcés ou non une réflexion critique sur les savoirs qui leurs sont transmis</i>	<i>69</i>
<i>Figure 27 : Miniature du XII^e siècle représentant une invasion viking, qui a servi d'accroche au chapitre sur la société féodale.....</i>	<i>76</i>
<i>Figure 28 : Groupes des « clercs » problématiques et hypothèses.....</i>	<i>82</i>
<i>Figure 29 : Groupes des « défrichements » problématiques et hypothèses.....</i>	<i>82</i>
<i>Figure 30 : Description et analyse des documents par le groupe des « clercs ».....</i>	<i>83</i>
<i>Figure 31 : Description et analyse des documents par le groupe des « seigneurs » (miniature)</i>	<i>84</i>

<i>Figure 32 : Description et analyse des documents par le groupe des « seigneurs » (texte)</i>	<i>84</i>
<i>Figure 33 : Confrontation des documents par le groupe des « défrichements ».....</i>	<i>85</i>

Table des matières

Introduction :	4
I. Les sources de l'histoire médiévale :	7
1. Qu'est-ce qu'une source en histoire ?	7
2. Les sources de l'histoire médiévale : essai de typologie	10
a. Les sources iconographiques :	12
b. Les sources textuelles :	14
3. L'usage des sources par l'historien : de la source à la « ressource » :	17
II. L'utilisation des sources médiévales par le professeur d'histoire en collège : illustrer et faire la preuve :	20
1. Le manuel scolaire : de l'outil didactique à la banque de données ?	20
a. Le manuel scolaire : un outil didactique	20
b. Une organisation spécifique du manuel scolaire :	23
c. Les sources dans les manuels scolaires :	32
2. De la source aux documents : la mise en scène des sources	36
a. Qu'est-ce qu'un document ?	36
b. La mise en scène des sources :	38
c. Du document à la source : une recherche semée d'embûches :	48
3. Les usages du document-source par le professeur d'histoire en collège :	54
a. L'usage des documents par les professeurs au collège :	54
b. Le travail sur les documents en histoire :	57
c. Développer l'esprit critique grâce à l'étude des documents ?	58
III. Appréhender les sources médiévales au collège pour développer son esprit critique :	60
1. Les élèves, l'histoire, et les sources : des questions au questionnaire :	60
a. Les élèves, leurs professeurs et l'histoire :	60
b. Les élèves et leurs manuels :	65
c. Les élèves et les documents-sources :	68
d. Les élèves et l'esprit critique :	69
2. Développer l'esprit critique des élèves : le rôle de l'école :	70
3. Une séquence pour développer l'esprit critique :	73
a. Objectifs pédagogiques et didactiques de la séquence :	73
b. Organisation et déroulé de la séquence :	75

c. Une séquence qui développe l'esprit critique chez les élèves :	78
IV. Une séance dans la peau d'un historien :	79
1. Difficultés et réussites dans la mise en pratique :	79
2. Points à améliorer, piste pour progresser :	86
Conclusion :	88
Annexes :	90
Annexe 1. La présentation du manuel par les éditeurs Belin et Le Livre Scolaire	90
Annexe 2. Une ouverture de chapitre (Nathan, 2016)	91
Annexe 3. Une page « Etude » (Hachette Education, 2016).....	92
Annexe 4. Présentation de la « leçon » du chapitre 4 : Les campagnes dans l'Occident médiéval XI ^e -XV ^e siècle (manuel Nathan, 2016).....	93
Annexe 5. Présentation de la partie « exercice » du chapitre 4 : Les campagnes dans l'Occident médiéval XI ^e -XV ^e siècle (manuel Nathan, 2016).....	94
Annexe 6. Répartition des documents-sources dans les manuels scolaires (2016)	95
Annexe 7. Sources iconographiques en lien avec l'architecture et l'art : double page « Histoire des arts », Belin, 2016.....	97
Annexe 8. De la source au document : une lettrine dans le manuel Belin, 2016.....	98
Annexe 9. Cérémonie de l'hommage, version latine par les Mauristes (1786) :.....	99
Annexe 10. Double page du manuel Nathan (2005) sur la féodalité et les liens d'homme à homme : 100	
Annexe 11. Questionnaire professeur	101
Annexe 12. Résultats questionnaire professeur	103
Annexe 13. Questionnaire élève :.....	106
Annexe 14. Fiche consigne de l'activité : « Des historiens en herbe »	109
Annexe 15. Complainte des Vilains de Verson : double page du manuel Le Livre Scolaire (2016) pages 70-71	111
Annexe 16. Complainte des Vilains de Verson : copie médiévale de la complainte présentée aux élèves au cours de la séquence	112
Annexe 17. Chanson de geste de Raoul de Cambrai : Dossier consacré à la « vie des chevaliers » page 58	113
Annexe 18. Textes étudiés en classe virtuelle sur la Grande Jacquerie :	114
Annexe 19. Dossier d'activité : « La société féodale au Moyen Âge »	115
Annexe 20. Grille d'évaluation de l'oral : « Des historiens en herbe ».....	116
Annexe 21. Groupe des « clercs » : définitions de Carolann, Fabien et Clément.....	117
Annexe 22. Groupe des « paysans » : problématiques de Chelsy et Louane	117

Bibliographie :	118
1. Sources :	118
2. Ouvrages :	118
3. Articles de revue :	121
4. Mémoires :	122
5. Textes et rapports officiels :	122
• Bulletins officiels :	122
• Lois et Décrets :	122
• Rapports d'inspections :	123
• Eduscol :	123
• Notes de service :	124
• Programmes :	124
6. Outils :	124
• Manuels :	124
• Dictionnaire :	125
• Dictionnaire en ligne :	125
7. Sites internet :	125
Table des illustrations :	126
Table des matières	129