

Université Jean Jaurès
ESPE de l'Académie de Toulouse
Master MEEF Histoire Géographie
Ecrit réflexif de stage en vue de la
titularisation et de la validation
du Master MEEF.

Enseigner l'Occident féodal en classe de 5^{ème}

Chloé Bonnet

Année de stage réalisé sous la tutelle de

Sébastien Bouché professeur certifié d'histoire géographie et Vincent Ortiz professeur agrégé
d'histoire géographie

Mai 2015

Introduction

Quand j'ai été reçue au CAPES en juin 2014, j'ai tout de suite souhaité avoir un niveau, de 5^{ème} ou de 2nd où je pourrais enseigner l'histoire médiévale et moderne. N'ayant aucune expérience et ayant auparavant fait un master recherche en histoire médiévale, je savais que quelque idée que je me fasse de l'enseignement elle ne correspondrait en rien avec la réalité, mais j'imaginai qu'au moins je pourrais faire des cours répondant à ce que je pensais être le plus important historique. J'ai été affectée au collège François Mitterrand de Caraman et j'ai eu une classe de 5^{ème} de 30 élèves. Au-delà des difficultés que j'ai eues pour faire rentrer dans les heures réduites et un programme chargé tout ce que j'avais envie de transmettre, j'ai découvert qu'avant d'enseigner il fallait savoir gérer le groupe de classe. J'ai du apprendre à mener une classe, à gérer les émotions des élèves et les miennes, à m'imposer. Toutes ces choses sont loin d'être acquises mais cette classe à fini par m'être sympathique et j'aime ces moments où j'arrive à les étonner, à leur faire découvrir de nouveau et où le silence (toujours trop bref) se fait. Cette attention je l'obtiens parce que ce que je leur montre est merveilleux et que toute la force de cet Occident médiéval sans cesse renouvelé et exploré perce à travers les questions au programme.

Pour comprendre comment j'en suis arrivée là, il faut d'abord remonter à la source, c'est-à-dire au défrichage et déchiffrement des programmes et des bulletins officiels au regard des impératifs civiques et sociétaux en prise avec des questions historiographiques. Dans un deuxième temps ce sont les ressources qu'il faut analyser et plus particulièrement le manuel utilisé en classe même si à l'ère du numérique il est impensable de négliger les ressources en ligne. Enfin ce sont la mise en œuvre didactique et pédagogique des trois premiers thèmes sur l'Occident féodal, avec les éléments qui ont fonctionnés et ceux qui ont beaucoup moins fonctionnés que j'essaierai d'expliquer et d'analyser.

Partie I

Les enjeux didactiques des programmes scolaires.

Comment articuler les avancées en matière d'historiographie médiévale, et au-delà, quelle image donner du Moyen Âge aux élèves tout en appliquant les programmes scolaires ?

C'est pour tenter de répondre à cette question qu'il faut dans un premier temps non seulement comprendre les enjeux épistémologiques des bulletins officiels mais aussi la portée patrimoniale, culturelle et civique des savoirs transmis aux élèves. On se retrouve rapidement devant ce que Josef Morsel exprime dans son essai *L'histoire (du Moyen Âge) est un sport de combat* :

« Un détournement généralisé du Moyen Âge à des fins variées, jouant tantôt sur le caractère irrationnel et sauvage prêté à la période, tantôt sur la valeur particulière des " racines " médiévales »¹ »

Il insiste également sur l'aspect exotique et sensible qu'occupe le Moyen Âge dans l'imaginaire collectif. L'enseignant serait alors confronté soit à une ignorance totale de la part des élèves, soit à des représentations empruntant au merveilleux et au fantastique. Ce n'est pas forcément complètement vrai. D'abord parce que nos élèves de 5^{ème} ont déjà étudié le Moyen Âge à l'école primaire et que, souvent certains éléments, de façon plus ou moins consciente sont restés ancrés, puis parce que le Moyen Âge se retrouve dans le programme de 5^{ème} en Education Musicale, en Français et en Arts plastiques, l'organisation des programmations peut faire que l'étude d'un certain point ait pu se faire avant dans une autre matière.

A. L'histoire médiévale dans l'enseignement français.

Les élèves ont donc commencé à étudier le Moyen Âge dès le CE2², il s'agit alors d'avoir un premier aperçu de la société féodale même si le concept n'est jamais mentionné, d'étudier la place du château et la relation entre seigneurs et vilains. Au CM1 la connaissance de repères précis est demandée, la date du baptême de Clovis (qui n'est plus dans les repères

¹ MORSEL Joseph, *L'histoire (du Moyen Âge) est un sport de combat*, Paris, 2007, LAMOP, p.7.

<http://lamop.univ-paris1.fr/W3/JosephMorsel/index.htm>

² Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012.

historiques du Brevet depuis la dernière réforme³, celle du couronnement de Charlemagne, celle d'Hugues Capet « roi de France » (sic), et celles du règne de Saint-Louis. A travers l'acquisition de ces repères, il faut étudier la construction du pouvoir royal et identifier les attributs du roi de France. La deuxième partie concerne l'étude de l'Eglise médiévale et plus particulièrement l'identification du style roman et du style gothique. Après l'étude des principes et de la culture de l'Islam par le prisme des croisades, il faut évoquer la guerre de Cent ans et le rôle de Jeanne d'Arc mentionnée comme un repère.

Ce programme ressemble beaucoup à la répartition des éléments à étudier en classe de 5^{ème} où l'étude du Moyen Âge occidental est développée sous quatre thèmes, occupant 40% du temps consacré à l'histoire⁴. Le premier thème propose d'étudier la relation entre paysans et seigneur, la naissance du village médiéval et le rôle du château. Le deuxième thème la féodalité et la construction des premiers Etats, le troisième la place de l'Eglise dans la société et le dernier l'expansion de l'Occident par le commerce ou les croisades. Nous reviendrons sur ces thèmes de façon plus critique.

Enfin le programme de 2nd générale reprend une ultime fois, de manière plus conceptuelle ces grands thèmes qui permettent d'aborder les études médiévales. L'étude du grand thème *Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XIe au XIIIe siècle* doit prendre huit à neuf heures du temps consacré à l'histoire⁵. Il ne s'agit plus uniquement d'étudier l'histoire de France, mais si l'on s'en tient à l'intitulé du programme d'histoire⁶, de comprendre la place des Européens dans le monde. Pour ce faire il faut étudier la chrétienté médiévale en s'appuyant comme au collège sur l'étude d'une œuvre d'art et d'un exemple au choix. Vient ensuite l'analyse au choix sociétés et cultures rurales ou des sociétés et cultures urbaines en Europe, sujets qui pourraient correspondre d'une part au thème seigneur et paysans du programme de collège et d'autre part au thème sur l'expansion de l'occident médiéval ou l'essor commercial des villes peut être étudié.

Les programmes d'histoire concernant le Moyen Âge s'inscrivent, de l'école primaire à la classe de seconde dans une continuité uniforme en revoyant, de façon toujours plus

³ La date du baptême de Clovis, en sus de questions idéologiques et identitaires, suscite des débats parmi les historiens.

⁴ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

⁵ Bulletin officiel n° 4 du 29 avril 2010.

⁶ *Les Européens dans l'histoire du monde*

conceptualisée les même thèmes. Même thématiques et problématiques qui naviguant entre l'évolution de l'historiographie et la mission de l'école publique, doivent permettre aux élèves d'accéder à une culture commune et à des référents, des repères qui leur permettront de vivre ensemble dans une même société. Il faut également prendre en compte une progression dans les apprentissages des élèves, de la découverte en primaire à une conceptualisation de plus en plus poussée pour le lycée.

De cette manière, contrairement à ce que peuvent dire des « historiens de garde » tels que Dimitri Casali⁷, des repères sur l'histoire de France sont donnés aux élèves, en classe de CE2 et CM1 mais aussi au collège et au lycée. Il faut juste s'entendre sur la notion de repère, qui doit être une information partagée par les élèves pour d'une part les rassurer et d'autre par leur permettre d'appréhender et de comprendre un phénomène. Les repères peuvent ainsi être méthodologiques. Il en va de même pour les repères temporels chez qui compte plus en définitive l'importance qui leur est donnée dans les sociétés passées et présentes que leur exacte véracité scientifique et la question qui guide notre étude est de savoir comment rester en équilibre entre savoir enseigné et savoir savant pour comprendre ce qu'il faut transmettre aux classes. De fait ce phénomène, un parmi tant d'autre montre également que plus qu'aucune autre matière enseignée, l'histoire est soumise à une demande sociale très forte, et confondue avec la mémoire sujette à de vives polémiques.

Cette place particulière de l'histoire dans la société française rend difficile la mise au point d'une véritable didactique, comme le soulignent Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary dans un article s'intéressant à l'évolution didactique de l'histoire en France⁸. Induisant un rapport au savoir complexe en raison de la place que prennent les problématiques sociales rendant certaines thématiques, en particulier celles concernant les religions, particulièrement « sensibles ».

Ainsi, l'idée diffuse du « Roman National » est encore très présente sur les élèves comme le montre une étude récente réalisée à partir des réponses d'un large panel d'élèves français de tout âge⁹. Les élèves à qui on a demandé de faire un récit de « l'histoire de la France »,

⁷ Par exemple : Dimitri CASALI, « Ce que nos enfants n'apprennent plus au collège », *Le Figaro*, le 27/08/2011.

⁸ Nicole LAUTIER et Nicole ALLIEU-MARY, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 2008, mis en ligne le 06/10/2010, consulté le 13/04/ 2015, <http://rfp.revues.org/926>.

⁹ Laurence DE COCK, L'apprentissage du raisonnement historique : quelques suggestions pour les cycles 2, 3 et 4, *Aggiornamento*, 22 /12/ 2014, http://aggiornamento.hypotheses.org/2502#_ftn3, consulté le 13/04/2015.

produisent un récit souvent très similaire au modèle du « roman National », valorisant les racines gauloises et très éloignées des programmes scolaires et dépourvu d'esprit critique. Ce genre de résultats pousse à s'interroger sur l'articulation entre enseignement et société. Les représentations du Moyen Âge sont alors au cœur de ce phénomène.

La vision d'un Moyen Âge comme lieu de l'exotisme et du merveilleux, qui comme le souligne Joseph Morsel n'est en réalité que le lieu de la projection de nos peurs et de nos fantasmes, est encore très ancrée dans les modes de représentations actuels et occupe une place importante dans le choix des programmes. En effet, on pourrait se demander si le fait de placer l'étude de l'Antiquité et du Moyen Âge dans les classes de début de cycle, outre une volonté de cohérence chronologique, ne serait pas le marqueur inconscient d'une sorte d'infantilisation de l'étude d'une période où l'imaginaire est si ancré ? Ainsi l'étude du Moyen Âge, depuis longtemps attribuée à la classe de 5^{ème}, fait qu'en classe de 3^{ème} ou de 4^{ème} comme le montre une étude menée par Didier Lett¹⁰, bien souvent le substrat scientifique a disparu et le Moyen Âge reste le lieu des contre-valeurs de civilité et de vie harmonieuse. L'enquête date de 1986, il serait intéressant de la mener de nouveau aujourd'hui alors que les moyens d'informations sont beaucoup nombreux en dehors de la classe, mais elle illustre bien le fait que l'enseignement de l'histoire médiévale ne représente qu'une part moindre dans les représentations que les élèves ont de cette période.

De cette manière, la vision de ces « Âges obscurs » est tenace, elle vient des écrits de la Renaissance mais surtout d'une autre façon pour les hommes du Moyen Âge d'associer réel et vérité. Vision du monde fondamentalement transformée par des siècles de cartésianisme. Il faut, pour le professeur savoir à la fois naviguer entre imaginaire et besoins identitaire pour arriver à un des objectifs les plus délicats de l'enseignement de l'histoire-géographie, réussir à stimuler chez les élèves une forme de curiosité pour l'altérité. Et ce même si les heures passées en classes constituent en définitive qu'une part minime de la construction de l'imaginaire et de la perception liée au Moyen Âge dans l'esprit des élèves, le

¹⁰ Didier LETT, « Le Moyen Âge dans l'enseignement secondaire français et sa perception par l'élève entre mémoire scolaire et mémoire «buissonnière », *Revista d'història medieval*, n°4, 1994.

développement de l'esprit critique et l'acquisition d'une méthode de réflexion restent essentielle au-delà des connaissances apportées et facilement oubliées ou transformées.

B. Le programme de 5^{ème}.

Il convient désormais de comprendre et d'analyser le programme de 5^{ème} et ses finalités didactiques, afin de pouvoir proposer une mise en œuvre pédagogique et son analyse. Ainsi, Les programmes scolaires sont le compromis de plusieurs enjeux parfois contradictoires. Il s'agit surtout de permettre aux élèves d'acquérir des capacités essentielles d'analyse et d'expression écrite et orale mais il est également essentiel de leur donner un bagage patrimonial et culturel. Entre ces deux exigences se dessine une influence des préoccupations de l'historiographie.

Le titre même du thème, *l'Occident féodal* peut être le sujet de réflexions et d'interrogations sur ce qu'il signifie et recoupe vraiment. Le terme d'Occident est d'abord extrêmement large. Les sociétés européennes du Moyen-Âge sont tellement diverses et recourent tellement de réalités et d'organisations sociaux-économiques différentes. Le bulletin officiel¹¹ précise dans le deuxième thème que l'étude de la France doit être privilégiée sans toutefois être trop directif. C'est en effet véritablement le fondement de notre « civilisation », notre culture commune qu'il faut étudier en particulier. Revenir sur un imaginaire partagé et permettre aux élèves d'exercer leur esprit critique est en effet fondamental et c'est au collège de leur fournir les outils de compréhension et d'analyse nécessaire pour comprendre le monde dans lequel ils vivent. Ce terme d'Occident prend tout son sens quand on sait que l'intitulé général du programme d'histoire de seconde est *Les Européens dans l'histoire du monde*. Au-delà de l'influence de l'école Braudelienne d'une part et des études de la *global history* d'autre part dans la volonté d'inscription dans une histoire-monde, l'idée est dans le même temps de créer une culture de l'Europe, dont les racines sont, selon Jacques Le Goff, médiévales¹².

On peut noter également une dislocation complète du temps dans ces programmes, du XI^e aux XV^e siècles, étudier, faire comprendre un phénomène, un mode de vie sur cinq cent ans, difficile de ne pas céder aux généralités et de trouver les permanences et une cohérence.

¹¹ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.

¹²Jacques LE GOFF, *L'Europe est-elle née au Moyen Âge ?*, Seuil, 2003.

1. Paysans et seigneurs

Le premier thème est intitulé *Paysans et seigneurs* et doit compter 10% du temps consacré à l'histoire.

II - L'OCCIDENT FÉODAL, XIe - XVe siècle (environ 10% du temps consacré à l'histoire)	
Thème 1 - PAYSANS ET SEIGNEURS	
CONNAISSANCES La seigneurie est le cadre de l'étude des conditions de vie et de travail des communautés paysannes et de l'aristocratie foncière ainsi que de leurs relations.	DÉMARCHES La France est le cadre privilégié de l'étude, située au moment où le village médiéval se met en place. L'étude est conduite à partir : - d'images tirées d'œuvres d'art, d'hommes et de femmes dans les travaux paysans ; - de l'exemple d'une seigneurie réelle (et non de son schéma virtuel) avec le château fort, un village et son organisation ; - d'images ou des récits médiévaux au choix témoignant du mode de vie des hommes et des femmes de l'aristocratie.
CAPACITÉS Connaître et utiliser les repères suivants - La naissance du village médiéval : Xe – XIe siècle - d'une seigneurie Décrire quelques aspects - d'un village médiéval, - du travail paysan au Moyen Âge, - du mode de vie noble.	

L'inflexion du premier thème, si elle comporte les anciens échos de la lutte épique sur la création du village médiéval et des mutations de l'an mil et reprend des problématiques classiques, voire iconiques des études médiévales. Le titre même de la séquence est celui d'un ouvrage de Georges Duby, dont le sous-titre pourrait résumer à lui seul le bulletin officiel¹³ : *Seigneurs et Paysans : Hommes et structures du Moyen Age*. Georges Duby a eu une influence considérable sur les travaux d'histoire rurale, aussi bien au niveau des structures sociales que des modes de vie¹⁴. Mais des travaux plus récents permettent de rafraîchir l'étude de la seigneurie médiévale enseignée aux élèves.

Chose assez curieuse, la notion de féodalité n'intervient pas avant le deuxième thème.

¹³ Georges DUBY, *Seigneurs et Paysans : Hommes et structures du Moyen Age*, Paris, Flammarion, 1988.

¹⁴ Laurent FELLER, « Georges Duby et les Études d'histoire rurale », *Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre BUCEMA*, 2008, mis en ligne le 23 janvier 2008, consulté le 14 avril 2015, <http://cem.revues.org/4163> ;

Pourtant c'est le cœur de la société féodale et sa mise en place progressive autour de l'an Mil avec parfois des phénomènes d'enchâtelèrent¹⁵ ou d'encellulement¹⁶ d'un mode de fonctionnement de la société se basant sur le lien hiérarchique d'homme à homme : la féodalité. D'autant plus que l'étude aussi bien des structures que des modes de vie et de la culture s'inscrit bien dans la continuité de réflexions sur le sujet. D'un mode de fonctionnement socio-économique, on est passé grâce notamment aux travaux de la Nouvelle Histoire¹⁷, à l'appréhension d'un phénomène touchant tous les aspects du quotidien et des mentalités¹⁸. En fait la notion de féodalité doit être traitée d'un point de vue politique dans la deuxième séquence sur le Moyen Âge, elle qui est en réalité au cœur des moindres aspects de la vie quotidienne, ne serait-ce que dans la façon même de prier où, les mains jointes le fidèle prête hommage et fidélité à son suzerain, Dieu¹⁹.

L'étude de la chevalerie et du mode de vie seigneurial rural est également un thème classique des études médiévales bénéficiant d'une bibliographie abondante qui pourra fournir nombre d'exemples concrets.

Une vision assez classique du Moyen Âge avec la place du château, du seigneur et des paysans doit donc être donnée aux élèves mais en insistant sur les activités des paysans et le mode de vie des seigneurs, et la notion de féodalité ne doit rester pour l'instant qu'une ombre latente.

2. Féodaux, souverains et premiers États.

Thème 2 - FEODaux, SOUVERAINS, PREMIERS ÉTATS	
<p>CONNAISSANCES</p> <p>L'organisation féodale (liens « d'homme à homme », fief, vassal et suzerain) et l'émergence de l'État en France qui s'impose progressivement comme une autorité souveraine et sacrée.</p>	<p>DÉMARCHES</p> <p>La France est le cadre privilégié de l'étude. Celle-ci est conduite à partir d'exemples au choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de personnages significatifs de la construction de l'État en France : Philippe Auguste, Blanche de Castille, Philippe IV le Bel et Guillaume de Nogaret, Charles VII et Jeanne d'Arc, Louis XI...), ou - d'événements significatifs de l'affirmation de l'État (la bataille de Bouvines, le procès des Templiers, le sacre de Charles VII...). <p>A la fin de l'étude, les élèves découvrent une carte des principales monarchies de l'Europe à la fin du XVe siècle.</p>
<p>CAPACITÉS</p> <p>Connaître et utiliser les repères suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un événement significatif de l'affirmation de l'État en France - Une carte de l'évolution du domaine royal et des pouvoirs du roi en France, Xe - XVe siècle <p>Décrire et expliquer le système féodal comme organisation de l'aristocratie, puis comme instrument du pouvoir royal</p>	

De cette manière la féodalité, phénomène social, culturel et anthropologique doit être étudiée dans un contexte et une perspective politique lors de la deuxième séquence sur le Moyen Âge. Il s'agit surtout d'étudier la construction des premiers Etats, et en particulier la construction du Royaume de France. La France n'est certes que le « cadre privilégié » mais les repères et notions à transmettre ne laissent pas véritablement le choix de l'étude de cas, mais la perspective de l'évolution du domaine royal permet d'aborder la royauté anglaise qui détient une grande partie des terres françaises tout au long de la période étudiée. Ici il est fait état d'une périodisation toujours très large mais plus restreinte, on quitte la mise en place du système féodal autour de l'an Mil pour aller vers la construction du royaume de France où le roi représente de plus en plus l'Etat. Même si elle reste latente et assez souple, il y a une cohérence chronologique et thématique dans les programmes.

Ici aussi sont reprises des interrogations classiques des médiévistes depuis de nombreuses années. Il est bien stipulé que les personnalités et les événements mentionnés ne doivent pas être étudiés pour eux même mais pour comprendre la construction et l'affirmation de l'Etat royal. Cette façon de concevoir l'histoire est conforme aux préoccupations récentes de l'historiographie, qui après le rejet de l'histoire-bataille par les Annales s'intéresse de nouveau, en se référant aux travaux pionniers en la matière de Georges Duby²⁰ aux événements et aux personnalités. De nombreux travaux s'inscrivent dans cette perspective et permettent de chasser les spectres de Lavisser et de l'image d'Epinal, dont l'histoire ne peut, on l'a vu, jamais complètement être débarrassée. On pense alors notamment à la collection « Ces journées qui ont fait la France » chez Gallimard, à l'étude de la place dans les mentalités du règne de Saint-Louis de Jacques Le Goff²¹, de l'analyse de la place de Jeanne d'Arc dans le sentiment d'appartenance à une nation de Colette Beaune²² ou encore l'étude de la construction royale sous Philippe Auguste par John Baldwin²³.

²⁰ Georges DUBY, *Le dimanche de Bouvines (27 juillet 1214)*, Paris, Gallimard, 1973 et *Guillaume le Maréchal ou Le meilleur chevalier du monde*, Paris, Fayard, 1984

²¹ Jacques LE GOFF, *Saint Louis*, Paris, Gallimard, 1996.

²² Colette BEAUNE, *Naissance de la nation France*, Paris, Gallimard, 1985, et *Jeanne d'Arc, vérités et légendes*, Paris, Perrin, 2008.

²³ John W. BALDWIN, *Philippe Auguste et son gouvernement*, Paris, Fayard, 1991.

Cette partie du programme joue donc à la fois sur l'idée d'une culture commune des évènements et des personnages emblématiques tout en voulant s'inscrire résolument dans une perspective plus problématisée sur la construction du pouvoir menant aux rois modernes et à la monarchie absolue dans la dernière partie du programme d'histoire.

3. La place de l'Eglise.

Thème 3 - LA PLACE DE L'ÉGLISE	
<p>CONNAISSANCES</p> <p>On fait découvrir quelques aspects du sentiment religieux. La volonté de l'Eglise de guider les consciences (dogmes et pratiques, lutte contre l'hérésie, inquisition...) et sa puissance économique et son rôle social et intellectuel (insertion dans le système seigneurial, assistance aux pauvres et aux malades, universités...) sont mises en évidence.</p>	<p>DÉMARCHES</p> <p>L'étude est conduite à partir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de l'exemple au choix d'une abbaye et de son ordre religieux masculin ou féminin ; - de l'exemple au choix d'une église romane et une cathédrale gothique, dans leurs dimensions religieuse, artistique, sociale et politique ; - de l'exemple au choix d'une œuvre d'art: statuaire, reliquaire, fresque, chant... ; - de l'exemple au choix d'un grand personnage religieux, homme ou femme.
<p>CAPACITÉS</p> <p>Connaître et utiliser les repères suivants</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'âge des églises romanes : Xe - XIIe siècle - L'âge des églises gothiques : XIIe – XVe siècle <p>Raconter quelques épisodes de la vie d'un grand personnage religieux, homme ou femme Décrire une abbaye et expliquer son organisation Décrire une église</p>	

Le Thème 3 reprend également une des problématiques principales de l'étude du Moyen Âge, et probablement une de celles où les clichés sont les plus tenaces, la question de la place de l'Eglise. Ici il faut étudier d'une part l'institution politique, économique et sociale et d'autre part les pratiques religieuses des fidèles et la dimension patrimoniale et artistique de la question. Le bulletin officiel insiste ici plus particulièrement sur l'aspect artistique et culturel en indiquant comme repère « l'âge des églises gothique » et « l'âge des églises romanes », il faut donner aux élèves les clés de lecture des monuments et œuvres d'art présents dans le paysage français. Cet aspect est d'autant plus important qu'il est très tangible et familier pour des élèves qui se souviennent souvent très bien des éléments caractéristiques des deux styles vus à l'école primaire. La difficulté de ce thème se trouve dans la religion vue à la fois comme une structure sociale et une forme de spiritualité.

L'étude des structures de l'Eglise et de leur évolution tout au long du Moyen Âge dispose de nombreuses études et monographies. Mais pour étudier les croyances sans faire de l'histoire des religions il serait peut être bon de se tourner vers les travaux d'anthropologie historique et d'histoire des mentalités afin de sortir de certains clichés. Ici on peut s'inspirer des travaux de Jérôme Baschet²⁴ mais aussi ceux de Richard Sennett²⁵ notamment sur Notre-Dame de Paris pour faire l'articulation entre histoire des arts et histoire du fait religieux et des mentalités. Les travaux de Jean Claude Schmitt se penchent plus précisément sur les croyances, donnant l'image d'un christianisme du quotidien plus souple et adaptable²⁶ que l'image de l'inquisiteur fanatique.

On peut également remarquer que le bulletin officiel préconise une approche par l'étude d'un personnage religieux sans citer de nom particulier. Le fait de mentionner « homme ou femme » marque également un des courants actuels de l'historiographie, qui à rebours d'études anciennes, analyse plus précisément le rôle des femmes dans les sociétés médiévales en critiquant de façon plus fine des sources souvent rédigées par des ecclésiastiques.

En définitive ce thème vient ajouter une profondeur de plus à la perception du monde médiéval et se montre essentiel pour comprendre des mentalités et un imaginaire étranger aux élèves, leur aide envisager l'Eglise comme une structure sociale et économique et surtout leur permettre de comprendre les œuvres du patrimoine européen.

²⁴ Jérôme BASCHET, *L'iconographie médiévale*, Paris, Gallimard, 2008.

²⁵ Richard SENNETT, *Flesh and Stone: The Body and the City in Western Civilization*, New York, W Norton, 1996.

²⁶ Jean Claude SCHMITT, *Le corps, les rites, les rêves, le temps. Essais d'anthropologie médiévale*, Paris, Gallimard, 2001.

4. L'expansion de l'Occident.

Thème 4 - L'EXPANSION DE L'OCCIDENT	
<p>CONNAISSANCES</p> <p>L'expansion de l'Occident, d'abord économique (développement du commerce, affirmation des marchands et des banquiers) est aussi religieuse et militaire (<i>Reconquista</i>, croisades).</p> <p>Elle se concrétise dans le développement de villes.</p>	<p>DÉMARCHES</p> <p>L'étude est conduite à partir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'un exemple au choix d'un circuit commercial et de ses pôles ou d'une famille de banquiers ou de marchands ; - d'un exemple au choix d'une grande ville et de son architecture ; - d'un exemple au choix de l'expansion de la chrétienté occidentale.
<p>CAPACITÉS</p> <p>Connaître et utiliser les repères suivants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Première croisade : 1096-1099 - Les espaces de l'expansion de la chrétienté sur une carte de l'Europe et de la Méditerranée, XIe- XIVe siècle <p>Raconter et expliquer un épisode des croisades ou de la <i>Reconquista</i>. Décrire quelques aspects de l'activité d'un marchand et d'un banquier d'une ville commerçante</p>	

Le dernier thème abordé est peut-être le plus original des quatre car il met en regard sous une même problématique des phénomènes bien étudiés et distincts dans les études historiques : les premières croisades vers l'Orient, l'expansion du monde marchand et le développement des villes. L'idée est ici de montrer les relations de l'Occident avec le monde qui l'entoure et l'essor d'un dynamisme marchand. On peut comprendre les enjeux de cette problématique comme préparant les grandes questions du programme d'histoire et de géographie²⁷ de 4^{ème} qui traite de la mondialisation en géographie et des européens dans le monde au XVIII^{ème} siècle, phase de mise en place d'une économie-monde, jalon essentiel de la mise en place du capitalisme selon Laurent Carroué²⁸. Mondialisation initiée pour ce qui concerne l'Europe occidentale au moment des Grandes Découvertes du XV^{ème} siècle.

²⁷ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

²⁸ Laurent CARROUE, *Mondialisation : réalités et limites*, Compte-rendu de la conférence prononcée le mercredi 13 octobre 2004 à l'IUFM de Mont Saint Aignan, <http://hist-geo.ac-rouen.fr/doc/cfr/mond/mond.htm>.

Car si les marchands²⁹ du Moyen Âge, les grandes villes et les circulations sont très étudiés depuis les Annales, cette vision globalisante et peut précise qui associe croisades et essor commercial est également le reflet de plusieurs publications récentes qui trouvent les origines du capitalisme dans la société médiévale fors le risque téléologique que cela pourrait représenter³⁰. Pourtant l'histoire économique est aujourd'hui étudiée via d'autres prismes plus sociologiques et anthropologiques³¹.

En définitive les quatre thèmes à aborder brossent une vision assez large et complète du Moyen Âge, influencée, parfois de manière assez maladroite par les inflexions de la recherche mais ne se départit pas de l'apport culturel essentiel que le collègue doit apporter aux élèves.

²⁹ Par exemple : Philippe WOLFF, *Commerces et marchands de Toulouse (vers 1350-vers 1450)*, Paris, Plon, 1954.
Jacques LE GOFF *Marchands et banquiers au Moyen Âge*, Le Seuil, 1957
Jean Favier, *De l'Or et des épices : naissance de l'homme d'affaires au Moyen Âge*, éditions Fayard, Paris, 1987.
Aron GOUREVITCH, « Le marchand », (traduit du Russe par Jean Jacques Marie), *L'homme médiéval*, Jacques Le Goff (dir.), Paris, Point Seuil Histoire, 1989.

³⁰ Jacques LE GOFF, *Le Moyen âge et l'argent essai d'anthropologie historique*, Pour l'histoire (Paris: Perrin, 2010).

Jacques HEERS, *La naissance du capitalisme au Moyen Âge*, Paris, Perrin, 2012.

³¹ Laurence FONTAINE, *L'économie morale*, NRF-Gallimard, Paris, 2008.

Laurent FELLER, « Sur la formation des prix dans l'économie du Haut Moyen-Age », *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, n° 3, 2011, p 627 à 661.

Laurent FELLER, Agnès GRAMAIN et Florence WEBER, *La fortune de Karol : Marché de la terre et liens personnels dans les Abruzzes au Haut Moyen Âge*, Rome Ecole Française de Rome, 2005

PARTIE II

Les ressources pour enseigner.

A. Le manuel scolaire

Si aujourd'hui d'autres formes de support pédagogique se dessinent, en particulier avec le développement des ressources numériques, le manuel scolaire reste important. Important parce qu'il appartient pour un an à l'élève qui en a la responsabilité. Important parce qu'il peut être feuilleté et qu'il peut être un support de projection pour de prochaines leçons ou même un moyen de s'évader en allant voir les autres pages pendant la leçon.

Mais un manuel scolaire reste un compromis entre didactique et impératifs économiques et éditoriaux. Marie-Christine Baquès a étudié des manuels d'histoire des années 1960 à nos jours³² et depuis le milieu des années 1970, on assiste à un recul des pages de leçon magistrales pour laisser la place à des documents de nature de plus en plus variée et de plus en plus attrayants et visuels. Cette transformation s'accompagne d'une diminution drastique de textes d'historiens devant les directives de l'institution et les obligations éditoriales qui se concrétisent dans les années 1990. Résultats de nombreux compromis le manuel ne doit pas se penser comme réservoir de documents, mais un outil de la transmission du savoir entre élève et enseignant qui doit s'accompagner de l'exercice d'un certain esprit critique.

La relation avec le manuel est importante, c'est pourquoi, même si en classe je l'utilise surtout pour analyser des documents intéressants avec les élèves, je m'y réfère parfois pour les définitions ou certains éléments de datation, de localisation qui peuvent avoir plusieurs interprétations. La confiance que l'élève doit avoir envers cet outil n'est pas forcément antinomique avec l'esprit d'analyse critique et reste essentielle pour le reste de sa scolarité. Assurer une certaine continuité sur quelques points entre le cours en classe et le manuel est d'autant plus important que je sais qu'une grande partie de la classe de 5^{ème} l'utilise pour réviser les contrôles et les définitions.

³² Marie-Christine BAQUES, « L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 2007, mis en ligne le 24/03/ 2009, consulté le 15 avril 2015, <http://histoire-education.revues.org/1249>

1. Les documents iconographiques

Il semble alors légitime de s'intéresser en priorité au manuel utilisé en classe cette année. Le manuel scolaire mis à disposition des élèves est celui édité par Belin en 2010³³. Il a été rédigé par des professeurs de collège et des formateurs IUFM de toute la France sous la direction de Stéphan Arias et Eric Chaudron. Le conseil scientifique est assuré par Rémy Knafou, géographe et fondateur de la revue *Via@*. Le manuel utilise des sources de nature variées et peut être un outil pédagogique utile dans certaines circonstances. Il révèle également une façon particulière de voir le Moyen-Âge. Les quatre thèmes sur le Moyen Âge occidental s'étalent de la page 28 à la page 91. Si on retrouve quelques illustrations, tous les documents « sources » datent, sauf exception³⁴, du Moyen Âge évitant l'écueil de l'utilisation anachronique du tableau néo-gothique qu'on retrouve très facilement dans les ouvrages sur le Moyen Âge destiné au grand public.

Si les documents iconographiques choisis sont souvent assez satisfaisants, les légendes manquent parfois de références complètes. En effet, il s'agit la plupart du temps d'extrait de folio de manuscrit il n'est jamais nulle part précisé qu'il ne s'agit pas de l'image pensée dans son intégralité par l'artiste mais d'un morceau choisis pour illustrer et comprendre un point de la leçon. Ainsi dès la page d'introduction ce n'est qu'un extrait de la page du mois de juillet des Très Riches Heures du Duc de Berry qui est représentée³⁵. On retrouve également des éléments sortis complètement de leur contexte de création : ils ont été découpés et placés sur un fond blanc. D'un point de vue graphique, le sujet découpé et ombré ressort de façon frappante et très esthétique ce procédé pose la question de l'utilisation des documents. Un seul folio de manuscrit est montré dans son intégrité³⁶, dans une perspective d'étude des manuscrits enluminés en histoire des arts qui permet aux élèves de mieux envisager les images du livre. Enfin, non seulement la page enluminée est souvent tronquée mais les références exactes, ne sont pas souvent mentionnées. Pour retrouver

³³ Stéphan ARIAS, Eric CHAUDRON (dir.) et alii, *Manuel d'Histoire Géographie de 5^{ème}, programmes de 2010*, Paris, Belin, 2010.

³⁴ Ibidem, p 40 plan de la seigneurie des Billeter (XVI^{ème} siècles), p 54 doc 1, détail du portrait de Philippe Auguste par Jean du Tillet, XVI^{ème} siècle.

³⁵ Ibidem, p28.

³⁶ Ibidem, p 55, il s'agit d'une des *Grandes Chroniques de France* qui se multiplient dans la seconde moitié du XV^{ème} siècle, les Crédits photographiques du manuel mentionnent qu'il est conservé à la Bibliothèque Mazarine.

l'enluminure dans son contexte, s'il veut la montrer aux élèves le professeur doit se lancer dans des recherches assez compliquées si le manuscrit d'origine n'est pas reconnu et l'exercice se relève particulièrement compliqué dans les cas des détails découpés. Cela est d'autant plus dommage qu'il est aujourd'hui facile avec les outils numériques de feuilleter des manuscrits en ligne aussi bien pour les élèves et le professeur. On pourrait imaginer ainsi que le manuel mentionne l'adresse URL, sur *Gallica*, pour retrouver le manuscrit dont est extrait l'enluminure du château de Cauternon utilisée page 38 et découvrir le splendide *Armorial d'Auvergne* du XV^{ème} siècle³⁷.

On pourrait également se demander si le fait de toujours décrier les inexactitudes iconographiques du manuel est vraiment pertinent. Il faut garder en mémoire que l'objectif est la découverte raisonnée du Moyen Âge par les élèves et qu'il ne s'agit pas d'en faire des spécialistes et l'apport de connaissances trop pointues peut être très paradoxale.

De cette manière le troisième thème, sur l'Eglise, est introduit par un détail d'une enluminure de Jean Fouquet³⁸ titré : « Une cathédrale en construction au Moyen Âge ». Il s'agit en réalité de la représentation de la construction du temple de Jérusalem³⁹, d'où la forme cubique de l'édifice et la forme des barbes et de coiffes de certains personnages, formes caractéristiques de la représentation iconographiques des juifs. Le dossier pédagogique de la BnF⁴⁰ propose de partir du texte de Flavius Josèphe pour amener les élèves à s'interroger sur ce que Jean Fouquet a voulu représenter. Le processus est particulièrement intéressant à étudier mais reste très complexe et surtout beaucoup trop long pour une accroche de séquence. Placée au début du chapitre cette miniature est présentée brièvement comme une scène de construction de cathédrale gothique à la fin du XV^{ème} siècle, n'est peut-être pas d'une grande exactitude historique mais permet de présenter de façon concrète de nombreux éléments de la séquence sur la place de l'Eglise tels que les éléments de l'architecture gothique, les techniques de construction, la place du

³⁷ « Registre d'armes » ou armorial d'Auvergne, dédié par le Hérault Guillaume REVEL au roi Charles VII, Bibliothèque nationale de France, Département des manuscrits, Français 22297. <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8470455b/f454.item>

³⁸ Stéphan ARIAS, Eric CHAUDRON (dir.) et alii, *Manuel d'Histoire Géographie de 5^{ème}, programmes de 2010*, Paris, Belin, 2010, p 56.

³⁹ Flavius Josèphe, *Les Antiquités judaïques*, enluminure de Jean Fouquet, vers 1470-1475, Paris, BnF, département des Manuscrits, Français 247, fol. 163 (Livre VIII).

⁴⁰ <http://expositions.bnf.fr/fouquet/enimages/scenes/index13c.htm>.

roi, les pèlerinages ou encore les processions. Si on veut aller plus loin la place du bâtiment sur la page, mais aussi le foisonnement des activités humaines et des laïques autour sont tout à fait représentatifs de la place de l'Église et celle de l'église à la fin du Moyen Âge.

2. Les textes

Outre l'iconographie le manuel met à disposition nombre de textes exploitables en classe. La différence n'est jamais faite entre textes d'historiens, qui sont minoritaires, et sources médiévales. Ce point n'est pas forcément une erreur car de cette manière le professeur doit toujours attirer l'attention de l'élève sur la source et l'auteur du texte et développer ainsi son esprit critique. On ne retrouve, pour quarante-deux textes, que quatre textes d'historiens⁴¹, dont trois extraits de l'ouvrage de Robert Delort, *La vie au Moyen Âge*⁴², sur la vie des paysans et un texte sur le renouveau de l'art gothique extrait d'un numéro de la Documentation photographique de 1997⁴³. Ces textes sont extraits d'ouvrages de synthèse et de diffusion et sont donc facilement compréhensibles. Mais ils sont tout de même anciens dans des domaines qui disposent d'une publication dynamique.

Une grande part est alors laissée à des sources textuelles de natures assez variées qui donnent un assez bon aperçu des sources utilisées par les historiens entre chroniques, textes de fictions et documents de la pratique. Ces derniers sont représentés par des extraits de chartes, de contrats, de coutumes ou encore de statuts⁴⁴. Ce genre de document est le plus difficile à comprendre pour les élèves à cause de leur forme complexe mais ils ont une portée autre, ayant été rédigés pour un usage immédiat. Les textes narratifs sont plus faciles à comprendre et permettent de donner aux élèves les clés d'analyse de lecture et de critique d'un texte en histoire. Ces documents sont de deux natures, les chroniques et les textes de fictions. L'articulation et l'utilisation des deux types de texte sont particulièrement intéressantes. Un texte de fiction peut ainsi contenir des éléments sur le mode de vie médiéval, et une chronique rédigée par un témoin peut donner une vision déformée des

⁴¹Stéphan ARIAS, Eric CHAUDRON (dir.) et alii, *Manuel d'Histoire Géographie de 5^{ème}, programmes de 2010*, Paris, Belin, 2010, p 30, 32 et 60.

⁴² Robert DELORT, *La vie au Moyen Âge*, Paris, Le Seuil, 1990.

⁴³Colette DEREMBLE, « L'art et la foi au Moyen Age », *Documentation Photographique*, 1997.

⁴⁴ Stéphan ARIAS, Eric CHAUDRON (dir.) et alii, *Manuel d'Histoire Géographie de 5^{ème}, programmes de 2010*, Paris, Belin, 2010, p. 36, 44, 49, 53, 58, 67, 71, 72, 78, 86.

événements. Mais c'est alors au professeur de donner les éléments et la méthode d'une véritable critique du texte que ne fait pas le manuel. On pourrait ainsi citer l'extrait des *Histoires* de Raoul Glaber proposé page 32 dans le chapitre sur la vie des paysans :

« Des pluies continuelles avaient si complètement imbibé le sol que pendant trois ans on ne put creuser des sillons à ensemer. Alors l'étreinte de la famine se resserra sur la population toute entière. Quand on eut mangé les bêtes sauvages et les oiseaux, les gens, poussés par une faim terrible, en arrivèrent à se disputer les charognes et autres choses innommables. Certains contre la mort cherchèrent un recours dans les racines des bois et dans les plantes aquatiques.

D'après Raoul GLABER, *Histoires*, XI^{ème} siècle. »

La vision de l'An Mil comme une époque violente aux multiples épidémies et catastrophes naturelles vient en partie des écrits de ce moine étudiés par Georges Duby⁴⁵. Si cette chronique peut nous donner des informations sur le XI^{ème} siècle, on minimise aujourd'hui considérablement les terreurs de l'An Mil. Raoul Glaber décrit en effet les malheurs de son temps de manière à prouver qu'ils annoncent l'Apocalypse. Cette vision eschatologique du monde traverse tout le Moyen Âge et se prolonge au XV^{ème} siècle. Ce texte montre bien les difficultés réelles auxquelles peuvent être confrontés les paysans médiévaux mais se trouve également être dans l'exagération. Peut-être ici une phrase dans le manuel pourrait éviter aux élèves de tomber dans le piège et de mettre sur le même plan les informations données par le texte de Robert Delort et celles du texte de Raoul Glaber comme le suggère la mise en page actuelle du manuel. Un élément d'analyse critique sur les textes de chroniqueurs tels que Guillaume le Breton⁴⁶ et sur leur tendance à modeler la vérité sur les textes des auteurs antiques admirés. Une autre façon de proposer des sources donnerait ainsi au manuel un autre rôle que celui de catalogue de documents à étudier en classe.

B. Les ressources numériques

La présence du numérique et la place d'internet dans nos sociétés est aujourd'hui actée.

⁴⁵ Georges DUBY, *L'an mil*, Paris, Gallimard, 1980.

⁴⁶ Stéphan ARIAS, Eric CHAUDRON (dir.) et alii, *Manuel d'Histoire Géographie de 5^{ème}*, programmes de 2010, Paris, Belin, 2010, p.45.

Michel Serres⁴⁷ compare même ce bouleversement à des changements survenus lors de l'invention de l'écriture puis de l'imprimerie. Mais force est de constater que nos élèves ne savent souvent pas comment collecter des informations en toute sécurité sur internet. Le professeur peut alors proposer des solutions pour guider cette nouvelle approche du savoir.

De nombreuses institutions ont également mis en ligne des ressources destinées aux élèves, ressources qui peuvent aider le professeur dans la préparation des séquences ou permettre une séance en salle informatique avec une navigation adaptée et sûre. Les dossiers pédagogiques de la BnF⁴⁸ peuvent se révéler être ainsi particulièrement précieux utilisés avec une approche critique⁴⁹. J'ai pour mes classes, mis en ligne un calendrier de l'Avent⁵⁰ et *Pearltrees*⁵¹. L'idée n'est pas de nécessairement de créer un manuel numérique mais de faire entrevoir aux élèves que le savoir peut être accessible hors des murs de la classe. Le Pearltress est accessible depuis l'ENT et le fonctionnement du site a été montré en classe. Comme pour le calendrier de l'Avent, l'idée est que les élèves acquièrent une certaine autonomie dans la découverte et aillent d'eux même découvrir non seulement des jeux sérieux mais également des manuscrits et des monuments en ligne. Les manuscrits sont choisis en adéquation avec le programme d'histoire mais aussi de français où les récits de Marco Polo et le Chevalier à la Charrette sont étudiés durant l'année. J'ai également sélectionné des armoriaux, des bestiaires et des heures offrant des enluminures. Mais si les élèves sont allés consulter les visites et les jeux sérieux, les manuscrits suscitent encore assez peu de curiosité. Le professeur peut également utiliser des ressources numériques en classe afin d'enrichir une séance. Pouvoir visiter au moyen du projecteur des monuments parle directement aux élèves et capte plus facilement leur attention, il est également plus facile de se rendre compte du contexte d'exposition et des dimensions d'une œuvre.

⁴⁷ Michel SERRES, *Petite Poucette*, Paris, Le Pommier, 2012.

⁴⁸ <http://classes.bnf.fr/index.php>

⁴⁹ Par exemple, en classe de 6^{ème} les dossier sur *Illiade* et *Odyssée* sont fait à partir d'enluminures médiévales et sont alors d'un usage trop complexe pour la plupart des élèves.

⁵⁰ http://www.advientos.com/destinatarios-publico.php?fecha_pc=2015-4-17%2023:59:59.

⁵¹ <http://www.pearltrees.com/cbonnet>.

PARTIE III

Mise en œuvre pédagogique
et pratiques de classe.

L'année scolaire 2013-2014, mon année de stage, s'est déroulée au collège François Mitterrand de Caraman dans l'académie de Toulouse. Les séquences d'histoire médiévale ont été faites avec une classe de 5^{ème}. Cette classe compte vingt et une filles et huit garçons. Le niveau général est assez élevé même si quelques élèves sont en grande difficulté. Dans l'ensemble les élèves sont plutôt curieux et motivés. Aux vacances de Pâques seuls trois des quatre thèmes sur l'Occident médiéval ont été traités car un projet d'établissement avec Action Contre la Faim en Mai, rendait plus pertinent de placer plus en avant les séquences de géographie dans la programmation annuelle.

A. Le thème « Paysans et seigneurs ».

Le thème « paysans et seigneurs » a été effectué en classe avant et après les vacances de Noël. La séance en salle informatique, la séance d'histoire des arts et la coupure des vacances, ont fait que cette séquence se soit étalée sur plus d'heures que le programme ne préconisait. D'un autre côté le fait de passer du temps sur les modes de vie et l'analyse des structures sociale a rendu la compréhension sur le deuxième thème plus aisée et rapide.

La fiche objectifs distribuée aux élèves à la fin de la séquence est la suivante.

Hist 2 : Paysans et seigneurs.	Fiche d'objectifs
<p><u>Je sais utiliser les mots et expressions :</u> Tenure. Réserve. Banalités. Manuscrit. Enluminure. Assolement Triennal. Corvées. Redevances.</p>	<p><u>Je connais :</u> Les éléments de la seigneurie. Les éléments du château-fort. Le fonctionnement d'une seigneurie. Le mode de vie des nobles et chevaliers. Le mode de vie des paysans.</p>
<p><u>Compétences du socle travaillées :</u> Connaître le fonctionnement d'une seigneurie. Décrire quelques aspects du village médiéval, de la vie des nobles, de la vie des paysans.</p>	

J'ai choisis d'introduire le thème en mettant en regard grâce aux projecteurs deux enluminures⁵² issues des *Très riches heures du duc de Berry*, mai et septembre. La qualité et l'impact visuel immédiat des enluminures des frères Limbourg permettent de donner une

⁵² Annexes 2.

image du Moyen Âge assez différente de ce que l'élève pourrait avoir comme préjugés. Les deux pages enluminées représentent tous les éléments qui vont être vus lors de la séquence, le travail des paysans à l'ombre du château, le rapport entre seigneurs et paysans et le mode de vie des nobles. Lors du cours dialogué pour recueillir leurs impressions, je souligne que ces enluminures ne sont pas faites véritablement d'après nature mais pour servir d'ornementation. Vient alors la mise en problématique de la séquence : ces enluminures représentent-elles la vérité ? Comment alors vivaient les paysans et les seigneurs au Moyen Âge ?

Lors du devoir final sur la séquence les élèves devront décrire la page *septembre*.

1. Séance 1

Les programmes préconisent l'étude d'une seigneurie réelle pour étudier les rapports entre paysans et seigneurs. Le manuel proposait la seigneurie de Wisme, mais la carte ne date pas véritablement du Moyen Âge et je voulais des sources écrites autres que les extraits de l'ouvrage de Robert Delort. Une reconstitution du château de Bonaguil était proposée dans le manuel⁵³, de même qu'une photo, en outre ce château fait partie du patrimoine local et se trouve à proximité de l'église abbatiale de Conques étudiée dans la prochaine séquence, ainsi qu'au sein d'un réseau de châteaux caractéristique du développement de la société féodale autour de l'an Mil⁵⁴. Enfin ce château bénéficie d'une visite panoramique en ligne et voir la forteresse dominant toute la vallée et le village aurait pu faire comprendre immédiatement le rôle du château aux élèves⁵⁵ si l'ordinateur d'était pas tombé en panne à ce moment là.

Je n'ai pas réussi à trouver un texte en français, et au moment de la préparation je n'avais pas le temps de traduire un texte du latin, médiéval, mais j'ai trouvé un aveu juridique de 1702 répertoriant les droits seigneuriaux⁵⁶. Le texte est certes anachronique mais il permet

⁵³ Stéphan ARIAS, Eric CHAUDRON (dir.) et alii, *Manuel d'Histoire Géographie de 5^{ème}, programmes de 2010*, Paris, Belin, 2010, p37.

⁵⁴ Annexes 3.

⁵⁵ http://www.360x180.fr/medias/spheriques/france/47/346-chateau_bonaguil_fumel_donjon/chateau_bonaguil_fumel_donjon.html.

⁵⁶ Annexe 4.

de faire réaliser aux élèves que jusqu'à la Révolution ce système de fonctionnement de la société perdure. Sont également présent tous les aspects du pouvoir du seigneur sous une forme très semblables à celle que l'on peut trouver dans les chartes médiévales. Après une lecture en classe et une explication de certains termes les élèves ont répondu à quatre questions en autonomie. La capacité travaillée était de réussir à tirer des informations essentielles d'un texte dont il ne pouvait pas comprendre tous les mots et expressions. La difficulté était ici volontaire étant donné que les connaissances étaient données lors de la trace écrite, mais je trouvais intéressant de confronter cette classe d'un bon niveau aux formes et vocabulaire d'une source originale et non adaptée. D'autant plus que la séance se concluait sur un dessin à compléter, exercice réussi rapidement et avec facilité par tous les élèves, corrigé au tableau par l'élève le plus en difficulté, afin de les rassurer après les avoir volontairement déstabilisés.

Au cours de cette heure l'ordinateur est tombé en panne. Les élèves ont pu réaliser les exercices grâce au polycopié distribué et au livre. Un élève est venu au tableau reproduire le dessin du château-fort de Bonaguil afin de corriger la seconde activité qui consistait à retrouver les différentes parties du château et à les placer sur un schéma du Bonaguil.

Enfin, pour leur faire réaliser que la relation entre seigneur et paysans s'inscrit dans l'espace et vit grâce au travail de la terre, la trace écrite se fait sous la forme d'un dessin annoté.

2. Séance 2

Une heure d'histoire des arts requérant l'usage des TICE par les élèves est prévu en salle informatique.

L'œuvre choisie est un manuscrit réalisé pour le duc de Milan Barnabé Visconti en 1380 et entreposé à la BNF⁵⁷. Ce manuscrit n'est certes pas une œuvre patrimoniale connue mais présente ainsi plusieurs avantages. Ses enluminures inachevées permettent de s'interroger sur les techniques et les métiers du livre au Moyen-Âge. Enfin il narre les contes du Graal et

⁵⁷ Annexe 5.

de la Table ronde que le professeur de français abordera un peu plus tard dans l'année sous la forme de l'étude cursive du *Chevalier à la charrette* de Chrétien de Troyes. Si les deux séquences avaient été menées au même moment, la séance aurait pu s'appuyer sur les textes et personnages vus en classe et travailler les enluminures en fonction des activités réalisées en cours de français. Mais de cette façon le professeur de français pourra reprendre les enluminures vues en histoire et montrer comment elles peuvent être utilisées pour venir à l'appui de l'étude d'un autre auteur médiéval narrant lui aussi le cycle arthurien. Mais pour aller plus loin il est possible de d'associer cette activité à la compétence 6 regroupant les compétences sociales et civiques. En effet le professeur pourra préciser que la BNF est un organisme national et que le fait de pouvoir consulter les archives est à la fois un droit et un service du gouvernement. Consulter les archives accessibles grâce à internet sur la plateforme de la BNF, *Gallica* ou sur d'autres plateformes mise en place par les archives municipales ou départementales comme *Rosalis* pour les archives municipales de Toulouse, peut amener les élèves à réfléchir sur la notion clé du programme d'éducation civique et de géographie : l'égalité. Tous les citoyens ont un égal accès aux sources patrimoniales. C'est également pourquoi il faut faire comprendre aux élèves la valeur patrimoniale des manuscrits de la BNF en général et de ce manuscrit en particulier. Cet ouvrage reste en effet une œuvre de commande, un objet de luxe artisanal, mais il est unique et peut nous apprendre nombre d'éléments sur les façons de penser et de vivre au Moyen-Âge. Les dessins colorés et vifs, la perspective balbutiante, amusante presque sont autant d'éléments qui fondent l'unicité du codex et qui sont susceptibles d'éveiller la curiosité et l'intérêt des élèves. Les essais de plumes visibles sur le verso du dernier folio et sur le contreplat inférieur sont infiniment humains et peuvent réduire la distance que l'élève met avec ce scribe du XIV^{ème} siècle dont les griffonnages sont tellement semblables à ceux que l'ont retrouve dans les marges des cahiers et des agendas.

Le manuscrit est donc numérisé et disponible sur la plateforme *Gallica* dans son intégralité mais il a également été mis sous forme écourté, plus facilement maniable sur un des sites éducatif de la BNF où l'élève peut véritablement en feuilleter les pages⁵⁸. L'usage de l'outil informatique permet ici à l'élève d'entrer en contact avec l'œuvre sans, dans un premier temps, d'autres intermédiaires qu'un questionnaire distribué. Le questionnaire aurait pu

⁵⁸ <http://expositions.bnf.fr/arthur/livres/queste/index.htm>.

être disponible en ligne via un formulaire à remplir sur l'ENT mais d'une part ajouter un outil informatique à la séance aurait pu déstabiliser nombre d'élèves et d'autre part, la feuille de papier relevée permet au professeur de maîtriser le temps consacré à cette activité : une demi-heure⁵⁹.

La demi-heure suivante les élèves par groupe de 4 (deux ordinateurs par groupes) travaillent sur huit thèmes. La consigne est formulée en ces termes :

Exposé d'histoire des arts : Découvrir un manuscrit médiéval.

Démarche :

- ♦ Vous êtes de quatre à trois par groupes et vous disposez de deux ordinateurs, de livres et de revues pour préparer l'exposé que vous présenterez à la rentrée.
- ♦ Vous avez une demi-heure mais vous pouvez vous concerter pendant les vacances chez vous ou via l'ENT, répartissez-vous les tâches !
- ♦ Vous pouvez prendre des feuilles de brouillons mais vous devez construire votre exposé sur la plateforme *framapad* en lien dans le *Jog the web* sur l'ENT.
- ♦ L'exposé doit durer au moins 4 min (1min chacun) et contenir les deux étapes.

Le contenu : Vous avez une à deux enluminures à expliquer en fonction d'un thème.

Première étape : **DECRIRE** l'enluminure de votre choix (une seule) : les couleurs, les personnages, ce que l'enluminure raconte : l'action, le décor, ce que vous pensez de ce type de dessin.

Deuxième étape : **EXPLIQUER** un élément de l'enluminure en fonction du thème proposé et des informations trouvées dans les sites et livres mis à disposition.

Exemple : « Sur cette enluminure on voit un chevalier en armure. Au Moyen-Âge l'armure du chevalier est très lourde, elle est composée d'un heaume... »

Chaque groupe dispose d'un *Jogtheweb* contenant deux enluminures sur le sujet, un ou deux sites comprenant des informations sur le thème et un *framapad* propre. Sont également à leur disposition sur la table de la salle plusieurs ouvrages pédagogiques consacrés au Moyen-Âge et dans les quels ils peuvent puiser des informations sur leur thème. Il semblait intéressant ici de leur montrer la complémentarité entre les informations facilement accessible sur internet mais souvent ne correspondant pas à leur niveau de compréhension, et des ouvrages choisis au CDI, facilement accessible eux aussi pouvant leur donner des éléments peut-être pertinents sur le sujet. Les groupes et les thèmes sont :

Groupe 1 : Les chevaliers, armes et armures. **Groupe 2**: Le roi Arthur, le Graal et la Table Ronde. **Groupe 3** : Festins et banquets au Moyen-Âge. **Groupe 4**: Joutes et tournois

⁵⁹ Annexe 6.

Groupe 5: Armoiries et blasons : un peu d'héraldique. **Groupe 6:** Les vêtements et la mode. :

Groupe 7 : Les animaux du quotidien : chevaux et chiens.

Groupe 8: Les animaux extraordinaires : lions et dragons.

Ce travail de groupe devait être présenté à la rentrée en janvier devant toute la classe et sera noté selon un barème précis sous forme de tableau sur une fiche que chaque élève remet au professeur avant de passer à l'oral.

Évaluation	Note
Contenu de l'exposé	/10
Description de l'enluminure	/4
Explication d'un élément en fonction du thème	/4
Sérieux et pertinence de l'exposé.	/2
Passage à l'oral	/10
Parler de façon claire et intelligible.	/3
Utiliser le vocabulaire approprié	/2
Tenir le temps	/1
Écouter les autres exposés.	/4
Total	/20

Certaines enluminures sont choisies à l'identique pour plusieurs groupes, l'occasion de partager les points de vue et les analyses. Ainsi l'enluminure du fol.3 r° représentant Arthur et la table ronde est proposée aux groupes 2, 3, 6 et 7. Le vidéoprojecteur permet de présenter les enluminures en grand format et de bonne qualité lors de chaque passage.

Cette séance vient s'appuyer sur la séance suivant les exposés consacrés au mode de vie des nobles. Il s'agit ici de travailler les capacités décrire et expliquer d'une façon plus poussée et de travailler les capacités d'expressions orales essentielles pour l'épreuve d'histoire des arts au brevet. La compétence principale visée ici reste pourtant la compétence 5 du socle commun, la culture humaniste. L'étude de l'œuvre permet en effet aux élèves d'acquérir des repères et des connaissances sur le manuscrit en question et sur la vie des nobles au Moyen-Âge, de situer dans le temps (1380), la civilisation (féodale) et

l'espace (l'Europe) l'œuvre étudiée et de connaître le vocabulaire spécifique à l'histoire des arts. Elle permet également de faire découvrir aux élèves un manuscrit dans son intégralité et de prendre conscience qu'ils peuvent eux-mêmes avoir accès facilement à des trésors d'archives qui font partie du patrimoine.

3. Séance 3 et 4.

C'est sur point là que l'activité proposée juste avant les vacances de Noël rencontre quelques problèmes. Les élèves ont déjà réalisé un exposé semblable en géographie quelques semaines auparavant, travaillant par groupes de trois ils disposaient d'un *jogthe web* mais devaient prendre des notes sur du papier. La seule nouveauté ajoutée ici, le Framapad a posé quelques problèmes d'adaptation. Certains élèves ont effectivement compris le logiciel et ont produit la première partie du texte demandé. D'autre l'on judicieusement utilisé pour se répartir le travail à distance. Mais malgré la consigne le *framapad* est resté vide et les élèves ont préféré le papier. Le problème vient également du fait que probablement les élèves n'ont pas eu assez de temps pour se familiariser avec les outils mis à disposition. Mais ce format a pu en revanche inciter des élèves en grande difficulté à partager un projet commun avec le reste du groupe

La solution serait de prévoir à la rentrée une heure de remédiation sur *framapad* où chaque groupe pourrait rédiger les notes prises sur papier et approfondir leurs recherches. Cette trace écrite pourrait ensuite donner lieu à une synthèse collective. Autre problème technique, la plateforme utilisée, *jogtheweb*, était en maintenance pendant les vacances, ne permettant pas aux élèves de travailler plus en détail leur exposé.

La solution proposée a été d'inciter les élèves à travailler avec plus de détails la capacité « décrire » et leur façon de s'exprimer à l'oral en les guidant tout au long de leur exposé et en apportant des éléments de compléments. Afin de construire le cours sur le mode de vie noble, lors de la séance consacrée à l'exposé des QCM sont distribués et les élèves doivent cocher les bonnes réponses. Enfin les informations recueillies sont regroupées dans un

tableau⁶⁰ complété en cours dialogué en classe et sur l'écran par un élève. Un devoir à la maison noté est alors demandé : il s'agit de rédiger le tableau en faisant des phrases simples. Le même tableau est proposé lors de la séance suivante sur le travail des paysans afin d'offrir un point de comparaison. L'usage de tableau a permis aux élèves de cristalliser les recherches et observations qu'ils avaient faite dans une construction collective du savoir⁶¹. J'observe même une réflexion sur les sources utilisées car parmi les activités de loisir des nobles, en sus des tournois, de la chasse et des banquets, les élèves ont mentionné : « Lire des manuscrits et regarder des enluminures », preuve qu'il a eu une compréhension plus poussée du rôle des manuscrits médiévaux.

4. Séance 5

La séance est consacrée au travail des paysans et à leur mode de vie. Un tableau de synthèse est utilisé après une analyse de documents issus du manuel page 32 ,33 et 38⁶². Comme pour l'étude du monde de vie noble, la source principale choisie est l'enluminure. Il s'agit d'un détail extrait d'un traité d'agriculture de 1305⁶³. Des questions sont posées sur les activités des paysans selon les moments de l'année, sur leur vêtements et sur les aliments produits. Il est ici dommage que le manuel ait trop annoté l'image et décrit les activités, car les élèves, se référant aux légendes, passent moins de temps à observer les vignettes. L'extrait de *la complainte des vilains de Verson* vient ensuite pour donner aux élèves un autre point de vue mais le texte aurait pu juste être lu en classe en illustration.

Etant donné que la séquence avait été coupée par les vacances scolaires, j'ai donné en conclusion un schéma récapitulatif des points importants de la leçon que j'ai complété avec eux⁶⁴.

⁶⁰ Annexe 7.

⁶¹ Sylvain DOUSSOT, « L'enseignant, l'élève et l'historien : la classe comme communauté historienne scolaire et la médiation des listes et tableaux », *Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes"*, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 2010,

⁶² Annexe 7.

⁶³ Annexe 8.

⁶⁴ Annexe 9.

5. Le devoir sur table.

Le devoir sur table est prévu pour durer les trois quart de l'heure et évalue aussi bien les connaissances des élèves que leur capacité à lire un texte et en tirer des informations, et la capacité décrire et expliquer une image, ici la même enluminure vue dans l'introduction de la séquence⁶⁵. Le texte choisis est un extrait des *Romans de la Table ronde* de Chrétien de Troyes que les élèves vont étudier en Français, il s'agit d'un passage du *Conte du Graal* décrivant l'adoubement de Perceval. La difficulté majeure qui a posé un problème pour quelques élèves était de mobiliser des connaissances sur la chevalerie pour comprendre et analyser un texte de fiction. Les connaissances étaient les même que celles du cours mais la nature du document avait changé. Les questions de connaissances n'ont posé aucun problème dans une classe pour qui l'apprentissage des leçons est vu comme très important. La forme schématique de la conclusion à tout de même posé des problèmes aux élèves les plus studieux, habitués à apprendre par cœur des traces.

Le dernier exercice qui consistait à décrire et expliquer une image a révélé une grande disparité parmi les élèves. Un tableau de méthode les guidait sur la feuille de devoir et l'image était projetée au tableau en plus d'être reproduite sur leur feuille.

J'ai bien conjugué les verbes et utilisé le bon temps.	Mes phrases étaient simples et logiques.	Mon vocabulaire était adapté.	Les règles du récit sont respectées.	Le texte était cohérent et facile à comprendre.	Mon texte était bien écrit

Souvent seule l'étape « décrire » était présente, et les élèves ont dans l'ensemble des difficultés sur la cohérence globale du texte qu'ils ont à produire. D'autres maîtrisent parfaitement l'articulation description/explication et produisent de très longs paragraphes mais parfois tombent dans le piège de la surinterprétation.

⁶⁵ Annexe 2.

En définitive la séquence aurait pu être beaucoup plus brève, les exercices pour acquérir les connaissances sont trop nombreux et répétitifs, ou alors une division des activités dans la classe en fonction des niveaux et une correction commune aurait permis d'installer une meilleure dynamique.

B. Le thème «Féodalité, souverains et premiers Etats ».

Le devoir sur table sur ce thème est fait en même temps que le thème « la place de l'Eglise », afin d'une part de gagner du temps sur la programmation et d'autre part de permettre aux élèves de s'entraîner dans l'apprentissage de leçons plus longues. La fiche d'objectif est donc commune aux deux séquences des thèmes 2 et 3 sur l'Occident médiéval. La séquence a ainsi pu être réalisée en trois heures, plus quinze minutes d'un contrôle de connaissances avant d'aborder le thème 3.

Hist 3 Féodalités et premiers Etats+ Hist 4 : La place de l'Eglise.	Fiche d'objectifs
<p><u>Je sais utiliser les mots et expressions :</u></p> <p>Fief Féodalité Suzerain Vassal Hommage Baillis (ou sénéchaux) Tympan Relique</p>	<p><u>Je connais :</u></p> <p>La différence entre une église et l'Eglise. La place du roi dans la « pyramide » féodale. Le règne de Philippe Auguste dans l'affirmation du pouvoir royal. Quatre sacrements de la religion chrétienne. La vie dans l'abbaye de sainte Foy de Conques. L'importance de François d'Assise. Les églises romanes et les églises gothiques.</p>
<p><u>Compétences du socle travaillées :</u></p> <p>Connaitre et raconter la bataille de Bouvines. Décrire et expliquer le fonctionnement du système féodal et la place du roi. Connaitre et identifier : l'art roman et l'art gothique. Raconter la vie de François d'Assise. Décrire une église.</p>	

J'ai introduit la séquence par une narration accompagnée d'illustrations. Commenant par l'affichage de deux cartes de France une au début du règne de Philippe Auguste, en 1180 et une à la fin de son règne en 1223, j'ai expliqué pourquoi les anglais avaient autant de territoire sur le sol Français et présenté les acteurs de cette « première guerre de Cent ans », acteurs qui dans l'imaginaire des élèves appartenaient plus à la fiction qu'à l'histoire à l'instar de Richard cœur de Lion ou de Jean sans Terre . Cette introduction a pu annoncer la problématique de la séquence sur l'affirmation du pouvoir royal français au XII^{ème} et XIII^{ème} siècle.

1. La séance 1

L'objectif de la première séance était de faire comprendre aux élèves le fonctionnement de la structure féodale en France. Pour ne pas rentrer dans des points trop complexes la notion de féodalité était simplifiée au maximum, sachant qu'elle est encore aujourd'hui sujet à discussions et débats de la part des historiens et que selon les régions d'Europe et même de France peut complètement changer de forme et d'expressions. Je propose en classe l'expression qui étonne un peu les élèves mais dont ils comprennent rapidement la signification dans les différentes strates de la société : « relation d'homme à homme ».

L'idée était de partir du prisme de l'étude du règne de Philippe Auguste pour toute la séquence, la problématique de la séance était donc : « Quelle est la place du roi dans le système féodal en France ? ». L'activité se présente alors sous la forme de deux sources textuelles exploitées grâce à des questions. Le premier texte est une charte de Philippe Auguste attribuant la seigneurie de Conche à son cousin Robert de Courtenay. Cet acte est assez facilement compréhensible par les élèves grâce aux questions, il fait également intervenir l'idée d'une hiérarchie féodale car il est mentionné que Robert peut recevoir à son tour l'hommage des chevaliers de la seigneurie. Je n'ai pas réussi à retrouver l'acte original mais je leur projette au tableau une autre charte de Philippe Auguste afin de leur montrer de quoi partent les historiens. Cette projection a un aspect ludique car il est possible d'observer le *signum* de Philippe Auguste et son sceau retenu par des fils de soie vert et rouges⁶⁶. Avec

⁶⁶ Annexe 10.

plus de temps et une classe de latiniste il aurait été intéressant de lire et de traduire des passages de la charte, qui est vraiment très lisible.

Le second texte est un extrait d'une lettre de Fulbert de Chartres à Guillaume d'Aquitaine, son vassal, en 1020, dans laquelle il décrit les devoirs d'un vassal envers son suzerain. J'ai utilisé, pour fixer ces notions une analyse d'un détail d'enluminure où un vassal prêche hommage.

2. La séance 2

La deuxième séance est consacrée à l'analyse du pouvoir de Philippe Auguste en tant que roi de France. D'une part sur la légitimité religieuse du roi et d'autre part sur les réformes de maîtrise du territoire et du peuple qui ont fait que de *Rex Francorum*, Philippe Auguste devient le *Rex Franciae*. En quelque sorte l'étude, sans nommer ces notions aux élèves, de l'*Auctoritas* et de la *Potestas*. La légitimité royale en France est religieuse et symbolisée dans le sacre. Peu de documents décrivent le sacre de Philippe Auguste. J'ai donc demandé aux élèves de lire sur une page du manuel un texte donnant les préceptes d'un sacre royal puis à la lumière de ce texte faire une analyse d'un extrait de film, *Jeanne d'Arc* de Victor Flemming datant de 1948, représentant le sacre de Charles VII. La démarche a intéressé mais malgré toutes les explications ils ont été décontenancés par le manque de cohérence chronologique des documents. Réflexion faite cette démarche aurait eue plus de sens si les personnages choisis avaient été Jeanne d'Arc et Charles VII. Il aurait été plus logique d'étudier le sacre de Philippe Auguste à partir d'une enluminure et peut-être centrer l'aspect religieux sur un texte décrivant le toucher des écrouelles donnant la dimension magique de la personne du roi.

Pour étudier la dimension du pouvoir royal effectif sur le territoire j'ai choisi un extrait du testament de Philippe Auguste sur l'administration du domaine royal, et l'importance des agents d'administration, de la justice et des impôts dans l'idée d'un territoire français. Les trois questions posées sur le texte sont simples et demandent simplement une lecture attentive⁶⁷, avec une dernière question poussant les élèves à s'interroger sur la place de Paris dans la centralisation du pouvoir. Enfin, pour gagner du temps je montre aux élèves les

⁶⁷ Annexe 11.

restes des murailles construites par Philippe Auguste à Paris et les restes du donjon du Louvre⁶⁸. Cette visite permet d'introduire la dimension militaire et diplomatique du pouvoir royal étudié à travers la bataille de Bouvines.

3. La séance 3

Lors de la troisième séance sont travaillées la compétence *lire un texte, classer et hiérarchiser l'information* et, enfin sous forme de devoir à faire : la compétence *raconter*. J'ai utilisé la même méthode que j'avais utilisé pour étudier la bataille de Yarmouk, c'est-à-dire leur proposer différentes chroniques de la bataille mixant les points de vue et les comparant grâce à un tableau. Cette fois-ci j'ai choisis trois textes de sources différentes. Dont un extrait des chroniques du Ménéstrel de Reims, exposant les raisons du conflit, un extrait du *Chronicon anglicorum* rédigé par le moine anglais Ralph de Coggeshall et voulant retracer les années 1066 à 1224, et un extrait de la *Philippide* de Guillaume le Breton décrivant la bataille. Au corpus de texte j'ai ajouté un extrait du *Dimanche de Bouvines*, de Georges Duby⁶⁹ qui m'a servi à leur expliquer que tuer un chevalier ennemi n'était pas l'objectif de la bataille et que les guerres féodales faisaient peu de morts parmi les nobles, mais qui aurait pu être supprimé car il a mal été compris par les élèves. J'avais également demandé à deux élèves plutôt agités au précédent cours de lire d'autres passages très vifs de la *Philippides* en introduction. Après avoir lu les textes en classe et expliqué le vocabulaire j'ai divisé la classe en trois pour remplir les trois items d'un schéma de la bataille de Bouvines⁷⁰. La forme du schéma était moins simple à comprendre en définitive, et moins formatrice que le tableau utilisé pour la bataille de Yarmouk. Les élèves étaient motivés par le travail de groupe mais celui-ci manquait un peu de cadre, pour les élèves les plus en difficultés j'aurai dû indiquer quel texte contenait les informations nécessaires pour remplir le schéma. À la suite de la séance j'avais demandé aux élèves de résumer en quelques lignes dans leur cahier pendant le week-end ce schéma. Huit élèves dont trois ayant des problèmes pour rédiger un paragraphe, m'ont rendu un devoir sur feuille que j'ai noté en point « bonus ». Ces élèves ont vraiment eu le souci de raconter selon la méthode que je leur avait

⁶⁸ <http://musee.louvre.fr/visite-louvre/index.html?lang=FRA>

⁶⁹ Georges DUBY, *Le dimanche de Bouvines*, Paris, Le Seuil, 1985.

⁷⁰ Annexe 12.

proposé lors de la séance sur la bataille de Yarmouk et les difficultés principales se sont plus retrouvés sur la logique des phrases et la structure du texte.

Le thème se conclut par une petite interrogation écrite destinée à vérifier les connaissances des élèves.

C. Le thème « la place de l'Eglise ».

La fiche objectif est donc la même que celle du deuxième thème. Encore une fois il faut simplifier. J'introduis le thème par l'histoire de sainte Foy de Conques et par la projection de son reliquaire qui me permet d'insister sur l'image composite et complexe de la religion chrétienne au Moyen Âge. L'aspect et l'histoire de ce reliquaire anthropomorphe dont la tête est une ancienne statue d'un empereur romain et dont une des pierreries comprend une sourate du Coran, ex-voto du premier mouvement de la *Reconquista*⁷¹. La problématique de séquence que je propose aux élèves : « Quels sont la place et le rôle de l'Eglise et de la religion ? », insiste sur la différence entre l'Eglise, l'institution et la religion et sur la pluralité des aspects de l'Eglise au Moyen Âge. La relation entre le fidèle et l'Eglise et son évolution tout au long du Moyen Âge est l'aspect de la question que je veux essayer de particulièrement creuser lors de la séquence.

1. La séance 1

Lors de la première séance les élèves devaient découvrir les principes de la religion catholique au Moyen Âge en analysant des sources de nature variée. La source principale étant le tympan de Conques. L'exercice se présentait comme une liste de personnages emblématiques et les lieux que les élèves devaient retrouver sur une version schématisée et dessinée du tympan. Au tableau était projetée une photo du tympan. Sans explication de ma part Jésus-Christ, Satan, les anges, l'enfer et le Paradis sont identifiés. Je les aide à identifier et à expliquer les autres personnages de la liste grâce à des vues rapprochées de

⁷¹ Jean-François FAU, « Au sujet des objets d'origine islamique du trésor de Sainte-Foy, à Conques », *Bulletin Monumental*, Tome 160 N°2, 2002, p187-189

ces détails, Marie, Charlemagne, Abraham et sainte Foy, que béni la main de Dieu et qui se trouve à côté d'une représentation de l'église de Conques avec son autel et les chaînes votives des prisonniers libérés grâce à la sainte. Je pose en suite la question aux élèves : «Qu'est ce que représente ce tympan et pourquoi a-t-on choisis de représenter cette scène à cet endroit là ? ». La culture générale en matière de religion est assez restreinte dans la classe, de nombreuses études ont été menées sur cette question encore très sujette à débat.

J'ai expliqué en début de séquence que nous allions essayer de comprendre les façons de penser et de vivre des hommes et femmes du Moyen Âge et que cette compréhension passait par l'étude de leurs croyances. Toujours est-il que je n'ai pas eu de questions ou de rejet à ce niveau là lors de cette séquence, mais si les élèves identifient Jésus, le diable ou Marie, ils ont plus de mal avec l'identification de l'Apocalypse et de moment de la pesée des âmes, mais cela n'a rien d'anormal et rejoint les observations d'une thèse de sociologie récente sur la question réalisée à partir d'enquêtes sur des collégiens français et allemands⁷². Alors que les connaissances sont de moins en moins précises pour ce qui est du catholicisme, l'association de la religion chrétienne à une culture occidentale reste très présente. D'où peut-être l'étonnement vif de la classe quand je décris certaines pratiques religieuses médiévales, notamment celles liées aux cultes des reliques. Ce qu'il pensait familier, voire identitaire, est en fait aux antipodes de leur façon de penser la rationalité et la spiritualité. Mais cette barrière est assez vite dépassée pour certains qui font remarquer la ressemblance entre la pesée des âmes du portail de Conques et la pesée du cœur dans le livre des morts de l'Égypte antique. En faisant eux même la comparaison entre deux civilisations ils font du fait religieux un objet d'étude historique et non un référent identitaire.

L'étude d'un extrait du 4^{ème} Concile de Latran de 1214 sur la confession. Si les élèves ont su relever dans le texte les conséquences directes du refus de la Confession, interdiction de pénétrer dans une église et d'être enterré de façon chrétienne, la seconde question portant sur la portée spirituelle de la confession nécessaire au le Salut de l'âme n'a été résolue par aucun élève et j'ai du expliquer cette notion lors de la correction. La séance se finissait sur

⁷² Bruno MICHON, *La culture religieuse des adolescents en France et en Allemagne : des connaissances aux défis de l'exculturation, de la popularisation et de l'altérité*, Thèse de doctorat de sociologie, université de Strasbourg, 2006.

l'identification de quatre sacrements, baptême, mariage, messe, confessions sur quatre enluminures différentes qu'ils devaient observer. Le baptême et le mariage ont été identifiés de façon assez aisée et les élèves les plus à l'aise sur la question ont réussi à reconnaître la confession et l'extrême onction par déduction. Encore une fois, plus que les textes, les enluminures médiévales, par leur inventivité et leur expressivité⁷³ parlent facilement aux élèves.

2. La séance 2.

La séance 2 était centrée sur l'organisation de l'Eglise, en particulier des ordres monastiques et sur la vie de François d'Assise. Le point de départ de la réflexion est la statue reliquaire de sainte Foy et les autres objets du trésor de Conques. Les élèves avouent être frappés par tant de richesses, de fil en aiguille lors du cours dialogué intervient la place de l'abbaye qui recueille les dons des fidèles et il s'agit alors de se demander comment vivaient les moines dans l'abbaye de Conques dont je leur montre des photos et le plan. Pour comprendre cette problématique ils doivent répondre à des questions leur permettant de cerner le fonctionnement quotidien d'un ordre monastique et sur les activités des moines et leur impact social et économique à partir d'extraits de la règle de saint Benoît⁷⁴. Je leur propose ensuite une version en noir et blanc d'une des illustrations du manuel, afin qu'ils identifient les différents revenus d'une abbaye et qu'ils réalisent qu'une institution religieuse peut avoir les mêmes pouvoirs qu'un seigneur sur une terre et ses habitants⁷⁶.

L'étude de l'ordre monastique me permet de proposer aux élèves d'étudier la vie d'un autre fondateur d'ordre religieux médiéval : François d'Assise. Je leur donne quatre questions à faire pendant le week-end à faire à partir de la double page du manuel offrant des documents particulièrement intéressants⁷⁷ dont un extrait du Testament de François

⁷³ Jérôme BASCHET, « L'inventivité des images médiévales », *Pastel*, décembre 2009, p 19 à 22.

⁷⁴ Annexe 13.

⁷⁵ Les frères Prémontrés (règle de saint Augustin) n'occupent l'abbatiale que depuis 1875, les moines médiévaux suivent la règle bénédictine.

⁷⁶ Annexe 14.

⁷⁷ Stéphan ARIAS, Eric CHAUDRON (dir.) et alii, *Manuel d'Histoire Géographie de 5^{ème}, programmes de 2010*, Paris, Belin, 2010, p. 68 et p.69.

d'Assise de 1215 et un retable italien peint par Bonaventura Belinghieri en 1235 et représentant la vie et les miracles du saint. Au terme de l'exercice je veux que les élèves aient pu identifier les deux aspects de l'œuvre de François d'Assise qui ont conduit à sa popularité. Le côté plus institutionnel avec la fondation d'un ordre et une vie exemplaire selon les codes canonique et d'un autre côté les miracles qu'il aurait accomplis dont l'apparition des stigmates et la prédication aux oiseaux. Avec l'aide dispensée aux fidèles les plus démunis par les Franciscains, il est également possible d'analyser la forte place sociale de l'Eglise dans la société, et la relation au Pape Innocent III montre l'organisation hiérarchique forte de l'institution. C'est ainsi nombre d'aspects de la place de l'Eglise dans la société médiévale que les élèves peuvent apercevoir à travers l'étude de certains éléments de la vie de François d'Assise.

Enfin le parcours de ce fils de marchand est caractéristique de l'appropriation croissante des formes de religiosité par les fidèles au XII^{ème} et au XIII^{ème} siècle, élément que je souhaite mettre en valeur lors de la prochaine séance sur le passage de l'art roman à l'art gothique.

3. La séance 3.

La séquence sur la place de l'Eglise se termine de cette manière par l'étude des églises, un élément familier des élèves. Les différences entre les styles romans et gothiques ont été étudiées à l'école primaire et la culture qui entoure les élèves fait que certains sont familiers avec les caractéristiques architecturales. Ils viennent également d'étudier les caractéristiques en cours de musique comme il me le signale alors que j'annonce le programme du prochain cours. Afin que les connaissances essentielles soient rappelées je consacre la première partie de la séance au passage de l'art roman à l'art gothique grâce à l'étude de l'église romane de Conques et de la cathédrale sainte Cécile d'Albi qui fera l'objet d'une visite en juin. Je leur fais identifier les différentes parties d'une église à partir des plans et comparer ces deux plans. Nous identifions ensuite les caractéristiques architecturales, arc en plein cintre, arcs brisés, vitraux..., grâce à des visites virtuelles des deux édifices⁷⁸. Cela se fait assez rapidement étant donné qu'ils sont très à l'aise dans l'identification de ces

⁷⁸ Conques : <http://ecliptique.com/conques/>
Albi : http://www.mairie-albi.fr/pano/albi_virtuel.htm

éléments.

De cette manière ce gain de temps me permet de tenter une approche plus originale pour la deuxième partie de la séance. Je leur fait lire dans un premier temps un extrait de l'ouvrage de Richard Sennett⁷⁹, la *Chair et la Pierre* et leur explique les conclusions du sociologue américain sur Notre-Dame de Paris. Mon objectif est de leur donner une vision différente, tenant plus de l'anthropologie que de l'histoire des arts, de l'architecture et de l'art au Moyen Âge. Le passage de l'art roman à l'art gothique ne peut se résumer à un simple changement de technique ou de mode mais à un véritable changement de religiosité et de rapport des laïcs à la spiritualité. Les élèves sont dans un premier temps plutôt étonnés et me posent beaucoup de questions. Je projette au tableau une vierge à l'enfant romane et une vierge à l'enfant gothique. Cinq siècles séparent les deux œuvres⁸⁰, à partir de leur propres réactions, la plus ancienne « fait peur », la plus récente « est très belle et bien habillée et le bébé ressemble plus à un bébé », ils réussissent à saisir, pour la plupart, que le Moyen Âge n'est pas un bloc chronologique mais est soumis à des changements dans la société en fonction du temps. Je choisis, afin d'avoir plus de temps et leur montrer d'autres œuvres médiévales, et de cristalliser de façon plus rationnelle ce qu'ils viennent de voir, un tableau récapitulatif, que nous complétons en quelques minutes⁸¹.

4. Le devoir sur table.

Le devoir sur table réalisé le vendredi avant les vacances de Pâques porte donc sur les thèmes deux et trois de l'Occident médiéval. Il prend les trois-quarts de la séquence, le dernier quart d'heure étant consacré à la découverte du système agraire aux Etats Unis sur Google Maps pour la séquence de géographie. La vérification des connaissances porte principalement sur le thème 3 étant donné que celles du thème 2 ont déjà fait l'objet d'un contrôle. J'ai également placé une compréhension de texte, un extrait de Guillaume le Breton sur la bataille de Bouvines. Les questions de compréhension du texte ont été réussies par la très grande majorité des élèves mais celles demandant de faire le lien avec les connaissances du thème 2 posent beaucoup plus de problèmes. Pour l'exercice d'écriture, je demandais une description comme le dernier contrôle d'histoire. Sauf que cette fois-ci les

⁷⁹ Richard SENNETT *Flesh and Stone: The Body and the City in Western Civilization*, New York, W. W. Norton & Company, 1994. Annexe 15.

⁸⁰ Annexe 16.

⁸¹ Annexe 17.

élèves n'avaient pas de tableau de méthode mais quatre étapes à suivre dans la consigne suivante.

*Décris **au choix** une église de style **gothique** ou une église de style **romane**. Tu dois suivre ces étapes : 1) Quelle est la période de ce style (les siècles). 2) Le style architectural (arcs plein cintre ou brisés ? vitraux...). 3) Les statues , techniques et sujets représentés. 4) Impression produite.*

La difficulté résidait dans le fait que les œuvres à décrire n'étaient pas projetées au tableau. Le bilan de cet exercice noté sur quatre, points reste assez mitigé étant donné que sur vingt-neuf copies, cinq élèves n'ont rien écrit pour cet exercice, et huit n'ont rédigé qu'une à deux lignes. Huit élèves ont choisi de décrire une église romane et seize une église gothique. On retrouve dans les descriptions des termes d'architectures vus en histoire, ogive, arc, vitraux, transept, autel mais aussi en musique comme rosace. Au-delà de cette description toute scolaire on retrouve les œuvres vues en classes, « des statues expressives », « expressivité », « plus de détails », « des statues souriantes » (l'ange de Reims). Une élève tente même « les églises romanes sont plus culturelles », restitution du fait que les églises romanes sont le fruit d'une religiosité plus intellectuelle et aux mains des clercs. On retrouve également à plusieurs reprises le mot « coloré » (je leur avais projeté des images de la Sainte-Chapelle), « grand », « magnifique » et « ouvertures ». Pour les élèves ayant réalisé l'exercice les images vues en classe ont donc laissé une impression assez importante.

En définitive, le temps restreint qui doit être consacré à cette question, ne m'a pas permis d'insister assez sur le côté institutionnel mais l'approche plus anthropologique et artistique a permis à certains élèves de pouvoir appréhender le Moyen Âge et ses formes d'expression de la religiosité de manière plus complexe.

Conclusion

La mise en œuvre de ces trois chapitres a fait évoluer ma pratique de l'enseignement mais aussi ma relation au savoir. J'ai dû réduire des connaissances et des concepts, non parce que les élèves ne pouvaient pas les comprendre mais parce que le temps est très limité. J'ai essayé de conserver une cohérence dans les sources choisies en privilégiant une étude des sources iconographiques dépassant la simple illustration, mais les programmes ne rendent parfois pas aisé la volonté de continuité chronologique. Certains exercices ne répondaient pas à mes exigences scientifiques mais on a aidé les élèves à construire des repères et des connaissances. Certaines de mes tentatives et de mes exercices ont échoués mais d'autres ont eues un impact sur les élèves. Je pense qu'avec plus de temps pour préparer les cours, il est possible de construire des séances utilisant les sources primaires de façon plus raisonnées, faisant peut être intervenir un peu plus de paléographie ou de diplomatique comme je voulais le faire au départ. Avec plus de temps et de réflexion des constructions de séances plus denses et problématisées sont possibles. On peut ainsi imaginer les séquences des thèmes trois et quatre de l'Occident médiéval menées à partir des enluminures et des textes du *Livre des Costumes* rédigé et enluminé par Matthäus Schwarz au XVI^{ème} siècle, qui quoiqu'un peu anachronique permettrait d'étudier de façon concrète la vie, depuis la plus petite enfance, d'un marchand banquier, et ainsi voir au plus près le rôle de la religion et la façon de tenir un commerce à la toute fin du Moyen Âge et au début de l'époque Moderne.

Enfin après cette étude, je pense qu'il ne faut pas rejeter en bloc les visions actuelles du Moyen Âge que véhicule notre culture, et surtout pas celles qui font intervenir le rêve et la fiction car par leur nature même elles sont moins dangereuses. En témoigne cet élève, plutôt passif, qui lorsque je mentionne les lépreux, lève le doigt et me dit timidement : « Il n'y avait pas un roi lépreux ? Je l'ai vu dans un film ». Qu'importe mon agacement face à aux hyperboles et au lyrisme de pacotille de Ridley Scott, si un élève connaît la lèpre et Baudouin IV grâce à *Kingdom of Heaven* ! Même si les images du Moyen Âge sont déformées elles

donnent la curiosité d'en savoir plus et d'aller plus loin. C'est grâce à Sir Walter Scott que Georges Duby et Jacques Le Goff ont découvert le Moyen Âge. C'est pourquoi une approche de la question en utilisant en classe des films ou séries contemporaines. L'humour est peut être un des vecteurs les plus intéressants de transmission du savoir et d'exercice de l'esprit critique. On peut tout à fait imaginer utiliser des extraits de *Kamelott* d'Alexandre Astier en classe, *Le chevalier de Pardaillec* des Inconnus ou encore *Sacrée Graal* des Monty Python qui a été l'objet de nombreux dossiers pédagogiques et de projets transversaux⁸². Ce dernier film date de 1975 mais reste encore très moderne dans son approche et les connaissances fines en histoire des auteurs en font une œuvre adaptée à une exploitation en classe.

⁸²<http://ww2.ac-poitiers.fr/daac/spip.php?article668>.

http://www.ac-caen.fr/ia61/ress/culture/cinema/college_cinema/archives/2011-2012/sacre-graal-dossier-peda-corrige.pdf.

<http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/Education%20artistique%20et%20culturelle/Coll%C3%A8ge%20et%20cin%C3%A9ma/2011%202012/Sacr%C3%A9%20Gaal.pdf>.

Bibliographie

ARIAS Stéphan, CHAUDRON Eric (dir.) et alii, *Manuel d'Histoire Géographie de 5^{ème}, programmes de 2010*, Paris, Belin, 2010.

BAQUES Marie-Christine, « L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels », *Histoire de l'éducation*, 2007.

BALDWIN John W, *Philippe Auguste et son gouvernement*, Paris, Fayard, 1991.

BASCHEM Jérôme, *L'iconographie médiévale*, Paris, Gallimard, 2008.

BASCHEM Jérôme, *La civilisation féodale : de l'an mil à la colonisation de l'Amérique*, Paris, Flammarion, 2009.

BASCHEM Jérôme, « L'inventivité des images médiévales », *Pastel*, décembre 2009, p 19 à 22.

BARTHELMY Dominique et alii, « La féodalité », *Documentation photographique*, 2013.

BEAUNE Colette, *Naissance de la nation France*, Paris, Gallimard, 1985, et *Jeanne d'Arc, vérités et légendes*, Paris, Perrin, 2008.

BLOCH Marc, *La société féodale*, Armand Michel, 1994, Paris.

BORDES François, *Formes et enjeux d'une mémoire urbaine au bas moyen âge : le premier « Livre des histoires » de Toulouse (1295-1532)*, Thèse Doctorat Histoire, Toulouse, 2006.

CARROUE Laurent, *Mondialisation : réalités et limites*, Compte-rendu de la conférence prononcée le mercredi 13 octobre 2004 à l'IUFM de Mont Saint Aignan.

CASSAGNE-BROUQUET Sophie, FOURNIE Michelle, (et alii.), *Le livre dans la région toulousaine et ailleurs au Moyen Âge*, Toulouse, UTM-CNRS, 2010.

COQUERY Natacha, MENANT François, WEBER Florence, *Écrire, compter, mesurer vers une histoire des rationalités pratiques*, Paris, Rue d'Ulm, 2006.

DE COCK Laurence, L'apprentissage du raisonnement historique : quelques suggestions pour les cycles 2, 3 et 4, *Aggiornamento*, 2014.

DELORT Robert, *La vie au Moyen Âge*, Paris, Le Seuil, 1990.

DEREMBLE Colette, « L'art et la foi au Moyen Age », *Documentation Photographique*, 1997.

DOUSSOT Sylvain, « L'enseignant, l'élève et l'historien : la classe comme communauté historienne scolaire et la médiation des listes et tableaux », *Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes"*, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 2010.

DUBY Georges, *L'an mil*, Paris, Gallimard, 1980.

DUBY Georges, *Le Chevalier, la femme et le prêtre*, Paris, Hachette, 1982.

DUBY Georges, *Guillaume le Maréchal ou Le meilleur chevalier du monde*, Paris, Fayard, 1984

DUBY Georges, *Le dimanche de Bouvines*, Paris, Le Seuil, 1985.

DUBY Georges, *Seigneurs et Paysans : Hommes et structures du Moyen Age*, Paris, Flammarion, 1988.

FAU Jean-François, « Au sujet des objets d'origine islamique du trésor de Sainte-Foy, à Conques », *Bulletin Monumental*, Tome 160 N°2, 2002, p187-189.

FELLER Laurent, « Georges Duby et les Études d'histoire rurale », *Bulletin du centre d'études médiévales d'Auxerre BUCEMA*, 2008.

FELLER Laurent, « Sur la formation des prix dans l'économie du Haut Moyen-Age », *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, n° 3, 2011, p 627 à 661.

FELLER Laurent, GRAMAIN Agnès et WEBER Florence, *La fortune de Karol : Marché de la terre et liens personnels dans les Abruzzes au Haut Moyen Âge*, Rome Ecole Française de Rome, 2005.

FONTAINE Laurence, *L'économie morale*, NRF-Gallimard, Paris, 2008.

FOSSIER Robert, *Enfance de l'Europe : X^e-XII^e siècle : aspects économiques et sociaux*, Paris, PUF, 1982

GEHIN Paul (dir.), *Lire le manuscrit médiéval*, Paris, Armand Colin, 2005.

GOODY Jack, *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*, Paris, Armand Colin, 1986.

GUERREAU Alain, *L'avenir d'un passé incertain, quelle histoire du Moyen Âge au XXI^e siècle ?*, Paris, Seuil, 2001.

HEERS Jacques, *La naissance du capitalisme au Moyen Âge*, Paris, Perrin, 2012.

HEID C., BUQUET Th., LEGENDRE O., SAUTEL, J.-H, *Livret du stage d'initiation au manuscrit médiéval (domaine latin et roman)*, Paris, IRHT, 2012.

HOFFMANN Philippe, HUNZIGER Christine (et alii), *Recherches de Codicologie comparée : la composition du Codex en Orient et en Occident*, Paris, Presses de L'ENS, 1998.

HUBIEN Hubert, «Logiciens médiévaux et logique d'aujourd'hui. », *Revue Philosophique de Louvain*, Quatrième série, Tome 75, n°26, 197, p. 219 à 233.

HUIZINGA Johan, BASTIN Julia (trad.), LE GOFF Jacques (préface), *L'automne du Moyen Âge*. Paris, Payot, 2002.

KEITH Busby, *Codex and Context*, Amsterdam-New York, Rodopi B.V, 2002.

LAUTIER Nicole et ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 2008, mis en ligne le 06/10/2010, consulté le 13/04/ 2015.

LE GOFF Jacques, *Marchands et banquiers au Moyen Âge*, Le Seuil, 1957.

LE GOFF Jacques, *La civilisation de l'Occident médiéval*, Paris, Flammarion, 1982.

LE GOFF Jacques, *La Civilisation de l'Occident médiéval*, Paris, Arthaud, 1984.

LE GOFF Jacques, *Saint Louis*, Paris, Gallimard, 1996.

Le GOFF Jacques et alii, *La Nouvelle Histoire*, Bruxelles, Complexe, 2006 (réédition de 1988).

LE GOFF Jacques, *L'Europe est-elle née au Moyen Âge ?*, Seuil, 2003.

LE GOFF Jacques, *Le Moyen âge et l'argent essai d'anthropologie historique*, Paris, Perrin, 2010.

LE ROY LADURIE Emmanuel, *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*, Paris, Gallimard, 1984.

LETT Didier, « Le Moyen Âge dans l'enseignement secondaire français et sa perception par l'élève entre mémoire scolaire et mémoire «buissonnière », *Revista d'història medieval*, n°4, 1994.

MARROU Henri-Irénée, *Décadence romaine ou Antiquité tardive ?*, Paris, Seuil, 1977.

Bruno MICHON, *La culture religieuse des adolescents en France et en Allemagne : des connaissances aux défis de l'exculturation, de la popularisation et de l'altérité*, Thèse de doctorat de sociologie, université de Strasbourg, 2006.

MORSEL Joseph, *L'Histoire (du Moyen Âge) est un sport de Combat*, Paris, LAMOP, 2007.

MORSEL Josef, «Ce qu'écrire veut dire au Moyen Âge. Observations préliminaires à une étude de la scripturalité médiévale.», *Ecrire, Compter, Mesure. Vers une histoire des rationalités pratiques*, Paris, Editions ENS rue d'Ulm, 2006.

PASTOUREAU Michel, *L'art héraldique a moyen âge*, Paris, Seuil, 2009.

PROST Alain, *Douze leçons d'histoire*. Paris, Seuil, 1996.

SCHMITT Jean-Claude, IOGNA-PRATT Dominique, « Une historiographie au milieu du gué », *Les tendances actuelles de l'histoire du Moyen Âge en France et en Allemagne*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2002, p 419.

SCHMITT Jean-Claude, LE GOFF Jacques, « L'histoire médiévale », *Cahiers de civilisation médiévale*, n°153-154, 1996, p 9 à 25.

SCHMITT Jean Claude, *Le corps, les rites, les rêves, le temps. Essais d'anthropologie médiévale*, Paris, Gallimard, 2001.

SENNETT Richard, *Flesh and Stone: The Body and the City in Western Civilization*, New York, W Norton, 1996.

SERGI Giuseppe, *L'idée de Moyen Âge*, Paris, Flammarion, 2000.

SERRES Michel, *Le Tiers-Instruit*, Paris, François Bourin, 1991.

SERRES Michel, *Petite Poucette*, Paris, Le Pommier, 2012.

STIENNON Jacques, *Paléographie du Moyen Âge*, Paris, Armand Colin, 1999.

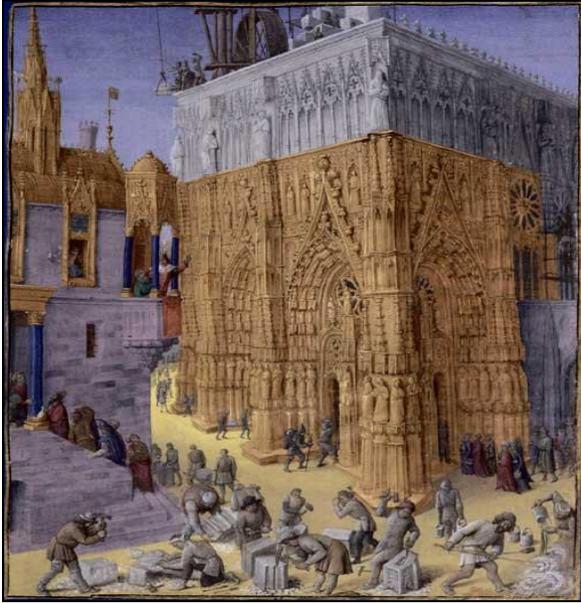
TOUBERT Pierre, *Les structures du Latium médiéval : le Latium méridional et la Sabine du IX^e à la fin du XII^e siècle*, Rome, École française de Rome, 1973.

WEIJERS Olga, *Vocabulaire du livre et de l'écriture au Moyen Âge : actes de la table ronde, Paris, 24-26 septembre 1987*, Turnhout, Brepols, 1989.

GUERREAU Alain, *L'avenir d'un passé incertain, quelle histoire du Moyen Âge au XXI^e siècle ?*, Paris, Seuil, 2001.

Annexes

Annexe 1



Flavius Josèphe, *Les Antiquités judaïques*, enluminure de Jean Fouquet, vers 1470-1475 Paris, BnF, département des

Annexe 2



Jean Colombe ? Barthélemy d'Eyck ?, *Les Très Riches Heures du duc de Berry*, folio 9, verso : septembre, Musée Condé, Chantilly.



Les frères de Limbourg, *Les Très Riches Heures du duc de Berry*, folio 5, verso : mai, Musée Condé, Chantilly.

Annexe 3



Les châteaux mentionnés dans les Miracles de Sainte Foy de Conques.

C.Bonnet avec Google Maps.

Annexe 4

Exercice 1 : Lis le texte et réponds aux questions.

Dit ledit sieur Augier que ledit seigneur a et prend de rente annuelle et perpétuelle avec toute directité dans ladite juridiction et sur les habitants et bien tenants d'icelle la quantité de vingt cinq sacs de froment ou de segle et cinq sacs d'avoine avec quinze livres d'argent, vingt deux paires de poules, dix journées d'homme et six livres de cire, sans que dans icelle terre il y ait aucun arrière fief ny seigneur particulier qui prenne aucune rente ny hommage.

Dit que ledit seigneur a droit de créer un juge, un lieutenant, un procureur d'office et un sergent pour l'exercice de la justice, laquelle s'exerce en son nom.

Dit que ledit seigneur a et possède plusieurs domaines nobles dans ladite terre et juridiction, lesquels sont cy-après désignés :

Premièrement ledit seigneur jouyt et possède noblement deux moulins baniers, l'un appelé le *moulin haut* avec une grande chaussée sur ledit ruisseau de Bonaguil, moulant a deux meules, et l'autre moulin est au fonds du bourg dudit Bonaguil lequel prend l'eau de deux ruisseaux susdits, moulant a une meule, auxquels moulins tous les habitants de la juridiction sont obligés de moudre et faire leur farine, et au derrière d'iceux il y a un pressoir à huile.

Dit aussi que ledit seigneur jouyt et possède dans le bourg dudit Bonaguil qui est composé de vingt deux familles un four bannal noble, auquel tous les habitants dudit bourg sont obligés de cuire leur pain.

Extraits d'un aveu (document juridique répertorient les biens et les droits d'un seigneur) datant de 1702.
transcrit par P.Lauzun dans *Le château de Bonaguil en Agenais*, 1923

Question 1) Ce texte date de 1702 mais parle de droits seigneuriaux, que cela signifie t-il ?

Question 2) Que doivent donner les habitants de la seigneurie au sieur Augier ?

Question 3) Quel autre droits possède le seigneur ?

Question 4) Selon toi, les habitants peuvent-ils emprunter gratuitement les moulins et le four ?

Annexe 5

Histoire des arts : Les arts du visuel.

Comment peut-on comprendre un manuscrit

Quelques mots de vocabulaire pour se repérer :

Manuscrit (ou ms) : livre écrit à la main.
manuscrit médiéval.

Enluminure : image peinte dans un

Parchemin : support fait à partir de peau animale.

Papier : support fait à partir de fibres.

Carte d'identité de l'œuvre étudiée.

Titre : **La Quête du Saint Graal et la Mort d'Arthur, de GAUTIER MAP .**

Date : **1380.**

Lieu : **Milan , Italie.**

Auteur(s) : **texte Gautier Map, enluminures : anonyme.**

Support : **parchemin.**

Public/destinataire : **le duc de Milan, un noble.**

Technique/composition : **enluminures peintes sur le parchemin.**

Sujet : **Les Romans de la table ronde. La mort d'Arthur et les aventures de Galaad.**



Exercice 2) Feuillète le manuscrit et répond aux questions sur la feuille.

Question 1) Regarde la reliure du manuscrit. Date-elle du Moyen-Âge selon toi ? Pourquoi ?

C'est un vieux livre, la couverture est abimée, elle doit dater du moyen-âge.

Tous les élèves ont formulé une réponse similaire. L'erreur était ici voulue, il était pour eux impossible de distinguer une reliure du XVIII^{ème} siècle d'une reliure médiévale, elle permet de s'interroger sur le rôle de la reliure et sur la conservation des ouvrages ainsi que sur la notion de collection. Lors de la correction des reliures du XIV^{ème} siècle seront montrées.

Question 2) Regarde le texte quelle est la langue utilisée ? Reconnais-tu des mots ? Lesquels ?

Je reconnais quelques mots en français comme dame, chevalier, Lancelot...

Les élèves ont reconnus des mots en français, dame, chevalier, demoiselle...(l'onziale gothique est parfois effacée mais plutôt lisible). Mais tous sauf un ont marqué que le texte à été écrit en latin. Aucun élève de la classe n'est latiniste et cette erreur interroge sur la dépendance au para-texte et au contexte. En effet plusieurs élèves ont exprimé lors de la correction le fait qu'ils ne puissent concevoir qu'un ouvrage rédigé en Italie puisse l'être en français. Cette erreur permet au professeur de parler de la circulation de la culture occidentale à la fin du Moyen-Âge.

Question 3) Certaines enluminures ne sont pas peintes. À ton avis quelles pourraient en être les raisons ?

Ici les réponses des élèves ont été encore une fois plutôt uniformes : **l'enlumineur n'a pas eu assez de temps.** D'autres élèves pourtant ont tenté de chercher des réponses ailleurs, sur la technique d'abord : **« Il n'y avait plus assez de peinture », « la peinture à séché trop vite »**, sur la conservation : **« parce que ça s'abime très vite »**, ou tentant de réutiliser des notions vues lors de la leçon sur les débuts de l'Islam : **« pour des raisons religieuses »**.

L'aspect intéressant de cette question c'est qu'il n'y a pas de réponse sûre. Le professeur peut montrer que certaines des réponses des élèves ne correspondent pas à la réalité mais ne peut émettre que des réponses plausibles, **une maladie, un chargement de commande, un manque d'argent font que parfois les manuscrits ne sont pas complets.** Cet aspect du manuscrit permet de s'interroger sur la composition et les techniques utilisées : un dessin est fait avant d'appliquer les pigments. Ce n'est pas forcément la même personne qui peint et qui dessine. Il existe des ateliers de copistes et d'enlumineurs hors des monastères. Ce sont les métiers du livre au Moyen-Âge qui peuvent être brièvement abordés ici, et ce peut-être dans la perspective des « éducations à » l'égalité homme/femmes puisque le métier d'enlumineur était largement mixte et les femmes pouvaient tenir leur propre boutique et atelier.

Annexe 6.

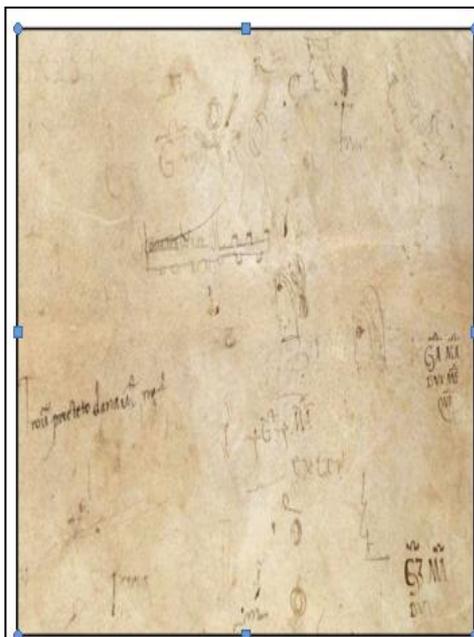


Fig1 : Détail du contreplat inférieur.



Fig2 : la table ronde, fol.3 r°

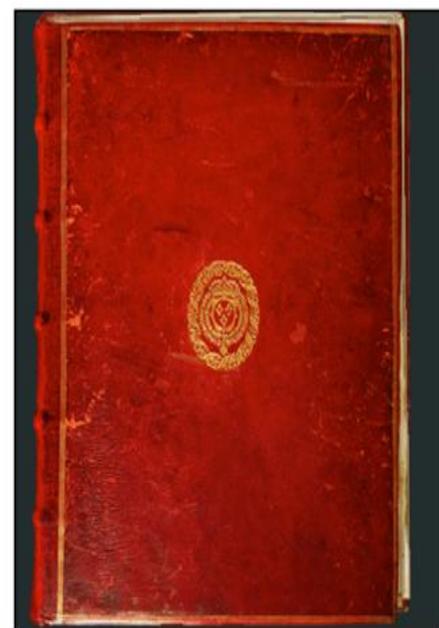


Fig3 : la reliure royale du XVIIème siècle, plat supérieur

Détails de *L'Ystoire Lancelot du Lac*, *la Quête du Saint Graal*, *la Mort d'Arthur* de « GAUTIER MOAB », Bibliothèque nationale de France. Département des manuscrits, Français 119.

Annexe 7.

Exercice 1 : complète le tableau avec les éléments que tu connais sur le mode de vie des nobles au Moyen-Âge.

Activités de loisirs.	
Activités de tous les jours.	
Vêtements.	
Nourriture.	
Revenus.	

Exercice 2 : complète le tableau avec les éléments que tu connais sur le mode de vie des paysans au Moyen-Âge.

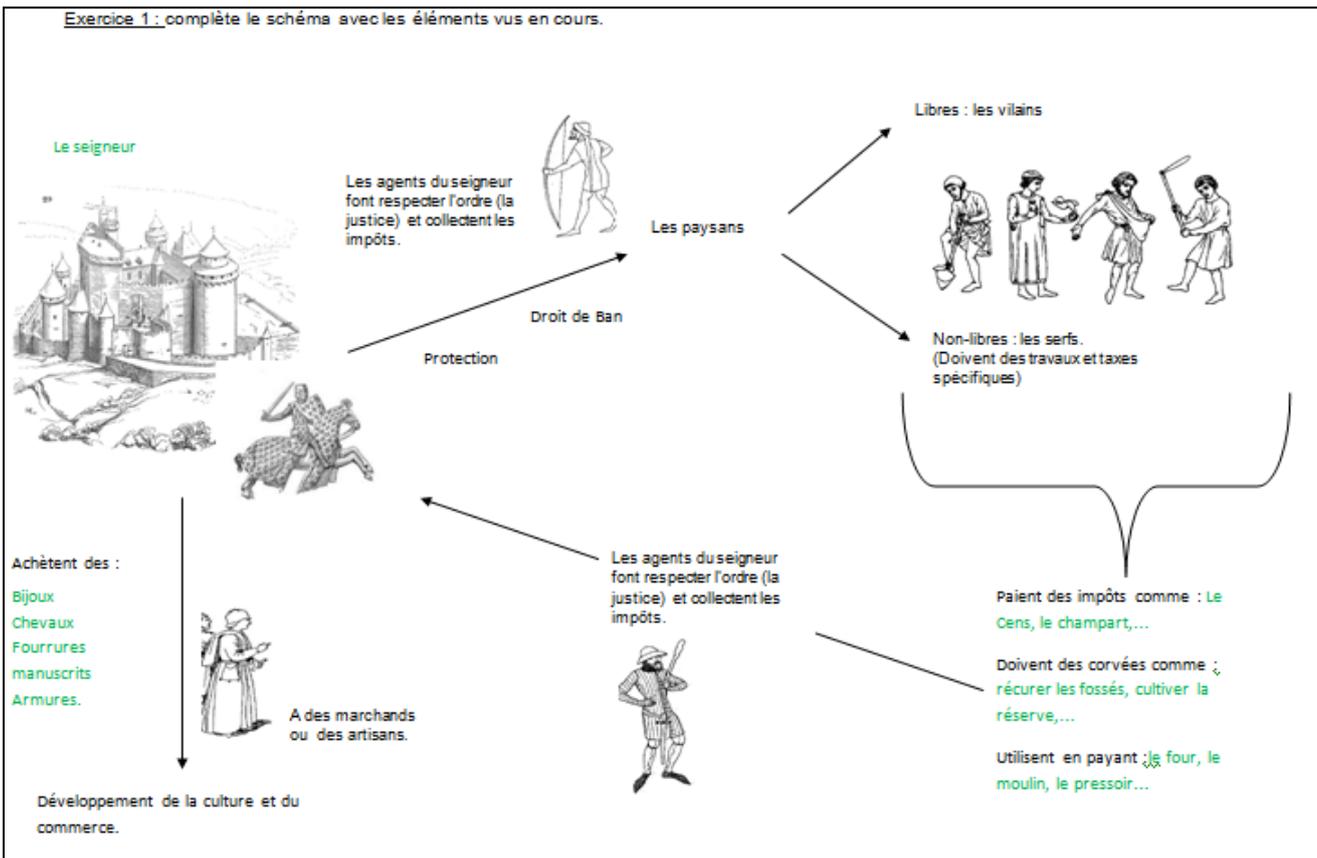
Activités de tous les jours.	
Vêtements.	
Nourriture.	

Annexe 8.



Stéphan ARIAS, Eric CHAUDRON (dir.) et alii, *Manuel d'Histoire Géographie de 5^{ème}*, programmes de 2010, Paris, Belin, 2010, p33.

Annexe 9.



Annexe 10.



Charte de Philippe Auguste avec un sceau en majesté, 1212. Collection Archives municipales de Compiègne.

Annexe 11.

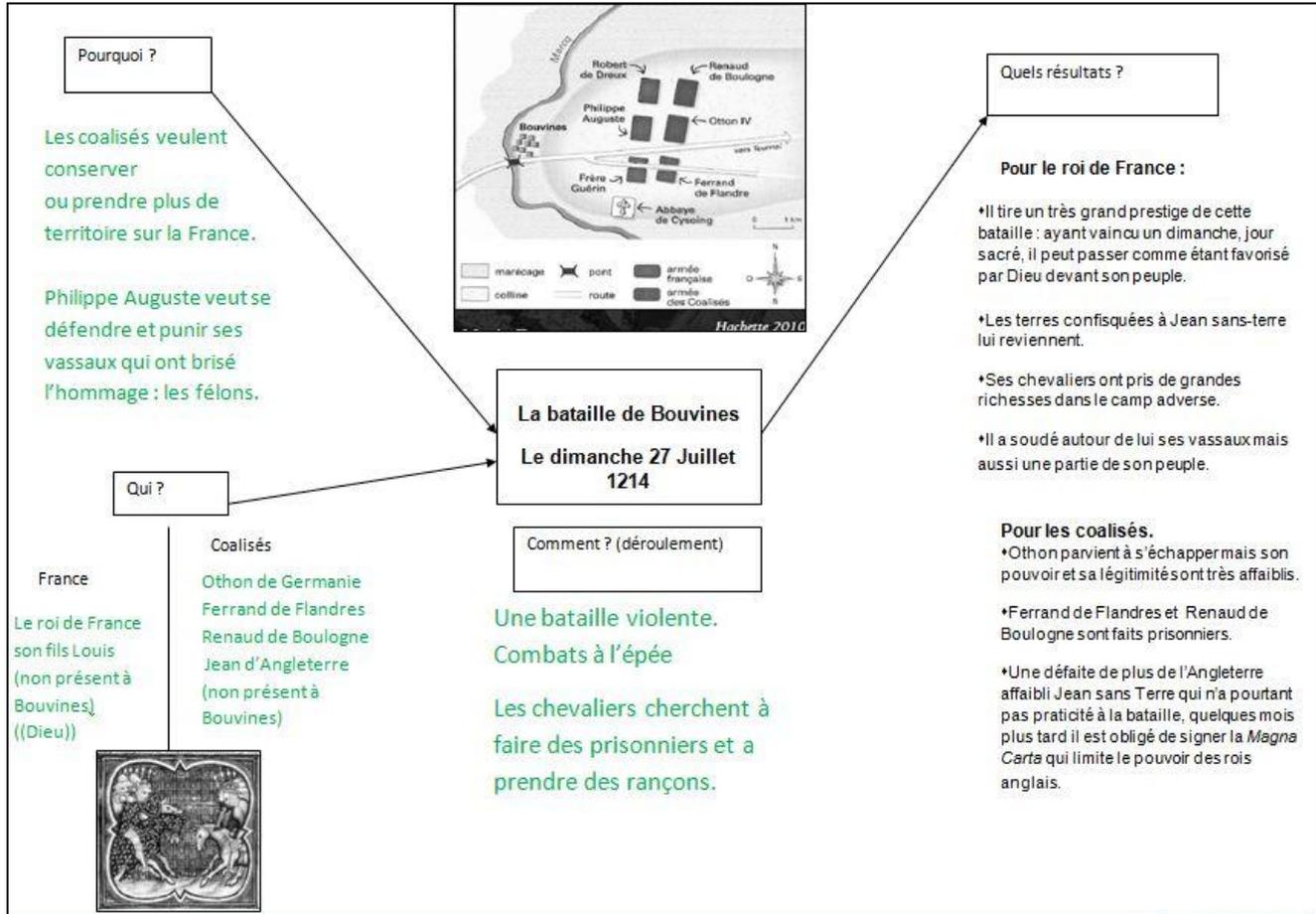
« Premièrement, Nous prescrivons que nos baillis fassent établir par chaque prévôt (1) quatre personnes loyales et de bon témoignage, sans le conseil desquels aucune affaire ne soit traitée [...]. Nous décidons que nos baillis [...] fixeront dans leurs baillages, chaque mois, un jour qui sera appelé le jour du tribunal. Là, tous ceux qui auront une plainte à formuler recevront du bailli la justice sans délai. [...] Si l'un de nos baillis a commis une faute, on Nous fera connaître son nom et ce qu'il aura fait [...]. Nous ordonnons que toutes les redevances (2) qui seront dues Nous soient apportées à Paris à trois dates: premièrement le 1er octobre, deuxièmement le 2 février, enfin le jour de l'Ascension. »

D'après le testament de Philippe Auguste sur l'administration [...] du domaine royal.

(1) sont chargés d'aider les baillis dans leurs fonctions.
 (2) impôts

- Question 1) Quels sont les agents du roi mentionnés dans ce texte ?
- Question 2) Quelles sont les deux fonctions des baillis mentionnées dans le texte ?
- Question 3) Pourquoi apporter les redevances à Paris ?

Annexe 12.



Annexe 13.

Exercice 1) Lis les textes et réponds aux questions sur ton cahier.

Texte 1 :

Les moines de Conques suivent la règle de saint Benoît, qui date du VI^{ème} siècle.

L'abbé qui est digne de gouverner le monastère doit toujours se rappeler le titre qu'on lui donne, et vérifier par ses actes son nom de «Supérieur». Il apparaît en effet comme le représentant du Christ dans le monastère. Ce nombre sacré de sept, nous le réaliserons en nous acquittant des devoirs de notre service* au moment du matin, de prime, de tierce, de sexte, de none, de vêpres, de complies, de vigiles nocturnes. L'oisiveté est l'ennemie de l'âme. Les frères doivent donc s'occuper en certains temps au travail des mains, en d'autres heures à la lecture divine. [...] De Pâques jusqu'au début d'octobre, les frères sortiront dès le matin pour travailler à ce qui est nécessaire depuis la première heure du jour jusqu'à la quatrième environ. De la quatrième jusqu'à la sixième, ils s'adonneront à la lecture. Après la sixième heure, le repas pris, ils se reposeront sur leur lit dans un parfait silence. [...] On dira none plus tôt, environ à la huitième heure et demie. Après quoi, ils travailleront à ce qui est à faire jusqu'à vêpres.

Règle de saint Benoît, VI^{ème} siècle, chapitres II et 48.

*le service : messes et prières dites dans l'église.

Texte 2

Les moines organisent de vastes domaines agricoles (...). (...) Le patrimoine foncier des abbayes comporte des éléments divers : terres, bois, pâturages, vignes, carrières, usines.

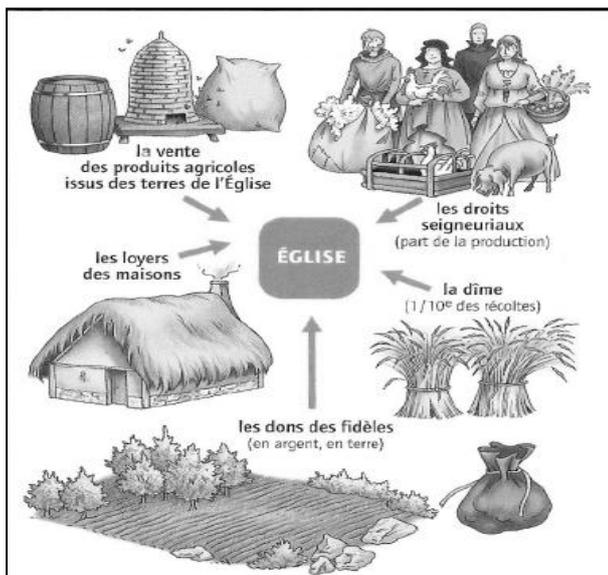
J.L. Biget, Naissance de Cîteaux, L'Histoire n°217, Janvier 1998

Question 1) Quel est le nom du moine qui dirige une abbaye (un monastère)?

Question 2) Quelles sont les activités principales des moines ?

Question 3) Les moines vivent-ils uniquement des dons des fidèles ? Quelles sont leurs sources de revenus ?

Annexe 14



Exercice 2) Sur le Schéma ci-dessous :- entoure en rouge les revenus que l'Église tire de ses biens seigneuriaux,

-entoure en bleu les impôts que l'Église exige,

-entoure en noir les autres revenus de l'Église.

Stéphan ARIAS, Eric CHAUDRON (dir.) et alii, *Manuel d'Histoire Géographie de 5^{ème}*, programmes de 2010, Paris, Belin, 2010, p71.

Annexe 15

Le passage du roman au gothique : une autre façon d'exprimer sa religion ?

« Alors que les villes médiévales se réveillaient, les pierres des églises et cathédrales furent la matière avec laquelle les Chrétiens exprimèrent leur attachement passionnel et durable à leur lieu de vie. Ces églises gigantesques, s'élevant vers les cieux, construites même dans les petites villes, exprimaient tout autant l'attachement à un lieu que le besoin communautaire croissant de la Chrétienté. Ce besoin de communauté prit forme à travers une nouvelle vision du corps chrétien. Le « corps charnel du Christ » s'impose depuis le haut Moyen-âge comme un corps que les gens ordinaires et souffrants peuvent comprendre et avec lequel ils peuvent s'identifier (...). »

Flesh and Stone: The Body and the City in Western Civilization, New York, W. W. Norton & Company Richard Sennett, 1994. (trad.C.Bonnet)

Annexe16



Statue romane de la Vierge à l'enfant de Notre Dame d'Orcival. XIème siècle.



Nostre Dame de Grasse, après restauration, 112 x 75 x 35 cm, Toulouse, musée des Augustins, 1450-1480.

Annexe 17.

	Roman (Conques)	Gothique (Albi)
De petites fenêtres et une ambiance sombre jouant sur la lumière.		
De grands vitraux colorés.		
Croisées d'ogives.		
Arcs en plein cintre.		
Un transept large (église en forme de croix latine)		
Sculptures et fresques plus rigides, sans vraiment d'expression.		
Sculptures très travaillées exprimant les sentiments et la douleur.		
Christ en majesté et jugeant. Une religion plus intellectuelle.		
Christ en croix souffrant. Beaucoup de représentations de Marie Une religion plus sensible.		

Table des matières

Introduction	3
Partie I : Les enjeux didactiques des programmes scolaires	4
A) L'histoire médiévale dans l'enseignement français	5
B) Le programme de 5^{ème}	9
1) Paysans et seigneurs.....	10
2) Féodaux, souverains et premiers Etats.....	11
3) La place de l'Eglise.....	13
4) L'expansion de l'Occident.....	15
Partie II : Les ressources pour enseigner	17
A) Le manuel scolaire	18
1) Les documents iconographiques.....	19
2) Les textes.....	21
B) Les ressources numériques	22
Partie III : Mise en œuvre pédagogique et pratiques de classe	24
A) Le thème « Paysans et seigneurs »	25
1) Séance 1	26
2) Séance 2.....	27
3) Séance 3 et 4	31

4) Séance 5.....	32
5) Le devoir sur table.....	33
B) Le thème « Féodalité, souverains et premiers Etats ».....	34
1) Séance 1	35
2) Séance 2.....	36
3) Séance 3 et 4	37
C) Le thème « la place de l’Eglise ».....	38
1) Séance 1	39
2) Séance 2.....	40
3) Séance 3 et 4	41
4) Le devoir sur table.....	32
Conclusion	44
Bibliographie	46
Annexes	51
Table des matières	59