

Table des matières

Introduction	5
Chapitre 1. Cadre théorique et question de recherche	6
1.1. Les injonctions institutionnelles : un concept flou, général et transversal	6
1.2. La réalité des pratiques sur le terrain : des élèves qui sont dans le vrai-faux	8
1.3. Ce qu'en disent les didacticiens : créer des ponts entre théorie et pratique	9
1.4. Hypothèse de recherche	13
1.5. Indicateurs de résultats	15
Chapitre 2. Constituer un recueil de données sur la féodalité	17
2.1. La situation professionnelle des chercheurs-ses.....	17
2.2. La séquence et la séance en cinquième	17
2.2.1. La séquence : L'ordre seigneurial.....	18
2.2.2. La séance : « Qu'ont fait les seigneurs pour que les paysans travaillent pour eux ? »	20
2.3. La séquence et les séances en seconde.....	27
2.3.1. Une séquence plus resserrée qu'en cinquième par rapport aux contenus	27
2.3.2. Les séances sur la féodalité	29
Chapitre 3. Analyse et discussion des données	34
3.1. Analyse des données	34
3.1.1. Analyse des données concernant la classe de cinquième.....	34
3.1.2. Analyse et discussion pour la seconde.....	51
3.2. Discussion et mise en perspective des analyses pour les 5 ^{ème} et les 2nde	64
3.2.1. L'absence de mise en tension entre données et explications.....	64
3.2.2. Le rôle du professeur.....	66

3.2.3. Le poids des pratiques ordinaires de la classe	68
3.2.4. Le choix des documents	70
Conclusion	72
Bibliographie	73
Annexes	77

Introduction

Quelles sont les intentions de l'école ?

Selon les textes officiels, l'un des principaux rôles assignés à l'école est de former de futurs citoyens autonomes et responsables. L'esprit critique joue un rôle primordial à ce titre.

Cependant, pour Michel Onfray « l'école a toujours été l'instrument au service de l'idéologie de l'Etat en place. Elle prétend éduquer, elle rétrécit l'espace intellectuel ; elle affirme former à la liberté, elle ne célèbre que la soumission, l'obéissance, elle dit ouvrir les êtres sur la vie, elle les coupe du monde réel par des fictions ; elle professe l'autonomie, elle ne croit qu'à la discipline ; elle se donne la mission de têtes bien faites, elle ne produit que des têtes bien pleines » (Onfray in Le Gal, 2007, Préface).

Ces tensions contradictoires dans les missions assignées à l'école ont été mises en évidence par Odile Chenevez : « Nous naviguons entre le désir de former des citoyens militants et critiques, et le désir qu'ils soient obéissants. Et en tant qu'enseignants, quel esprit critique souhaitons-nous développer ? Voulons-nous vraiment développer un esprit « trop » critique sur le système et la société ou plutôt œuvrer vers une acceptation « éclairée » de cette société ? » (Chenevez, 2000, Editorial).

« Voulons-nous vraiment développer un esprit « trop » critique ? ». Mais qu'est-ce que réellement l'esprit critique ?

Dans le premier chapitre, le cadre théorique sera posé. Nous nous interrogerons sur la notion d'esprit critique en partant de la définition institutionnelle, pour ensuite étudier les pratiques ordinaires dans les salles de classe et enfin recourir aux concepts didactiques. A partir des constats établis et des questions repérées, nous élaborerons la question de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous détaillerons et justifierons le choix des recueils de données.

Enfin, dans un troisième chapitre, nous analyserons ces recueils de données puis nous discuterons de nos résultats respectifs.

Chapitre 1. Cadre théorique et question de recherche

1.1. Les injonctions institutionnelles : un concept flou, général et transversal

Nous sommes partis de la définition de la pensée critique, qui constituait le thème général du séminaire de recherche mené par notre directrice de mémoire, Anne Vézier. Nous avons alors observé une contradiction entre la définition de l'institution et celle des didacticiens de l'histoire. Nous avons pour cela lu et comparé plusieurs textes institutionnels¹. Nous avons de prime abord observé une différence fondamentale entre la conception de l'esprit critique propre à la France et la conception de la pensée critique propre au Canada. Cette différence nous a aidé à cerner une première hypothèse. Le concept d'esprit critique, dans le contexte français, apparaît de manière très vague, alors que dans le cas canadien, il est découpé en plusieurs items, axés autour des étapes socio-cognitives qui permettent de construire la pensée critique (Willingham, 2007). La différence sémantique doit être notée entre les deux approches. Esprit signifie une « disposition particulière, aptitude de quelqu'un à faire preuve de quelque chose, à s'intéresser à quelque chose » alors que pensée signifie un « ensemble des processus par lesquels l'être humain au contact de la réalité matérielle et sociale élabore des concepts, les relie entre eux et acquiert de nouvelles connaissances »². Du côté canadien, la pensée critique relève dans sa définition même d'une éducation qui passerait par un ensemble d'étapes (idée de processus) et par une confrontation entre plusieurs registres de données et d'explications pour créer des concepts, les mettre en lien afin de construire des savoirs (Daniel, 2012).

En France, Alain Rey date l'apparition de l'expression « esprit critique » de 1667. Il définit ainsi cette qualité attachée à la personne : « qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur sa valeur »³. Alain Rey précise que l'esprit

¹ L'esprit critique - Jérôme Grondeux, inspecteur général Histoire et Géographie, in Eduscol [en ligne], consulté le 11/05/2019, <http://eduscol.education.fr/cid110519/l-esprit-critique-jerome-grondeux-inspecteur-general-histoire-et-geographie.html>.

Enseignement de l'histoire et développement de l'esprit critique (3), in Académie de Nantes [en ligne], consulté le 11/05/2019, <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/histoire-geographie-citoyennete/ressources/enseignement-de-l-histoire-et-developpement-de-l-esprit-critique-3--1006854.kjsp?RH=PEDA>.

Site de l'académie de Nantes [en ligne], consulté le 11/05/2019, <https://www.ac-nantes.fr/>.

Les programmes des cycles 2,3 et 4 et du lycée général et technologique.

² Définitions du Larousse.

³ Dictionnaire culturel de la langue française.

critique se différencie de l'esprit de critique : « esprit négatif qui ne voit que les défauts des personnes et des choses ». Le site de l'inspection académique évoque le fait que « « l'esprit » apparaît plutôt comme un principe de la vie intellectuelle, principe ou état qui s'oppose à la sensibilité, aux pulsions, à l'inconscient. Quant au vocable « critique », il souligne à la fois la capacité de juger et de discerner »⁴. Il s'agirait donc de prendre conscience de ses émotions et de ses représentations spontanées afin d'analyser objectivement les faits. Pour l'inspectrice générale en histoire-géographie, Françoise Janier-Dubry, l'esprit critique ne peut s'exprimer qu'en respectant une méthodologie très détaillée. Selon elle, les élèves doivent tout simplement imiter la posture intellectuelle de l'enseignant : « La posture distanciée du professeur constitue sans doute un élément facilitateur pour le développement par les élèves de l'esprit critique, le mimétisme constituant sans doute le plus puissant des vecteurs pour faire advenir l'honnête homme du XXI^e siècle »⁵. Il n'est pas anodin qu'un inspecteur général d'histoire géographie soit à l'origine de la conceptualisation de l'esprit critique pour l'éducation nationale. L'histoire scolaire est investie, par ses objets d'études et les questions socialement vives qu'elle aborde, de cette **éducation à l'esprit critique**, même si de fait elle est transversale à toutes les disciplines⁶. Un trait générique aux « éducations à » est qu'elles doivent apprendre des attitudes et des capacités qui permettraient aux citoyens de distinguer le « vrai » du « faux ». **Dans l'esprit critique, la construction de savoirs serait absente au profit de l'évaluation de savoirs.** Nous partons donc de cette première hypothèse. **L'esprit critique, tel qu'il est défini par l'institution, induit un cadre positiviste, dans lequel les savoirs seraient triés à l'aune d'un prisme de fiabilité scientifique. Il s'apprendrait grâce à une méthodologie apte à trier les informations/explications/interprétations bonnes ou mauvaises**, selon cette fiabilité dont les règles (suffisamment de preuves, bien documentées, informations relues par divers pairs) varient selon le document et le contexte dans lequel il est produit.

L'inspecteur général d'histoire-géographie, Jérôme Grondeux, donne cependant une définition différente de l'esprit critique. Pour lui, cet esprit se fonde sur

⁴ Enseignement de l'histoire et développement de l'esprit critique (3), in Académie de Nantes [en ligne], consulté le 11/05/2019, <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/histoire-geographie-citoyennete/ressources/enseignement-de-l-histoire-et-developpement-de-l-esprit-critique-3--1006854.kjsp?RH=PEDA>.

⁵ Ibid.

⁶ « [L'histoire] est cultivée dans notre pays comme le fondement de l'identité nationale, de l'esprit critique et de la citoyenneté » (Prost, 1996, p. 127-140).

des dispositions. Il parle d'un **ensemble d'attitudes** (curiosité, modestie, lucidité, autonomie, écoute) et des **manières d'aborder, de connaître les choses** (savoir s'informer, savoir différencier les faits et les interprétations, savoir évaluer les interprétations)⁷. Pour Jérôme Grondeux, il ne s'agit plus de déployer une norme méthodologique. Il explique qu'il faut savoir distinguer le fait établi de l'interprétation, c'est-à-dire la manière dont on explique les faits. Les différentes interprétations doivent être confrontées, comparées. Cette conception institutionnelle de l'esprit critique tend ici à créer des dispositions chez les élèves, à s'interroger sur des savoirs, à savoir douter et à savoir juger, en différenciant les croyances des interprétations, enjeu central dans la discipline historique. Il ne s'agit plus d'agir par simple mimétisme.

On constate donc que la notion d'esprit critique demeure floue même pour l'institution. Il nous est donc apparu nécessaire de confronter ces différentes définitions institutionnelles à la réalité du terrain. Quelles sont les pratiques courantes au sein des classes ? Quelle stratégie est adoptée par les professeurs pour développer l'esprit critique dans le cadre prévu par l'institution ?

1.2. La réalité des pratiques sur le terrain : des élèves qui sont dans le vrai-faux

Audigier explique qu'on enseigne des savoirs institutionnels, sans les questionner : « On enseigne pour l'essentiel les résultats, c'est-à-dire ce que l'on sait de tel ou tel objet, ce que l'on tient aujourd'hui pour vrai. La discipline scolaire éloigne à la marge ce qui met en doute, ce qui interroge les savoirs. La dimension critique se résume avant tout à un contrôle de la vérité des assertions » (Audigier, 1995, p.71). Cette dimension de l'esprit critique rejoint ici la définition institutionnelle qui en est faite. Les analyses des pratiques ordinaires de la classe menées par Tutiaux-Guillon ont mis en évidence le fait qu'une grande partie des activités proposées en classe sont dites de « basse tension » (Tutiaux-Guillon, 2008). Elles consistent à faire prélever par les élèves des informations dans des documents. Ce type d'activité se focalise sur les savoirs comme résultats et l'on demande aux élèves de chercher des preuves dans les sources. Les savoirs transmis sont donc linéaires, propositionnels (savoir que). Il

⁷ L'esprit critique - Jérôme Grondeux, inspecteur général Histoire et Géographie, in Eduscol [en ligne], consulté le 11/05/2019, <http://eduscol.education.fr/cid110519/l-esprit-critique-jerome-grondeux-inspecteur-general-histoire-et-geographie.html>.

s'agit simplement de faire reproduire le savoir précédemment acquis, sans le problématiser. Cet état des lieux des pratiques ordinaires dans la classe d'histoire-géographie souligne les limites inhérentes aux injonctions institutionnelles.

Ce constat mitigé concernant le travail de la compétence critique nous oblige à rechercher des pistes à mettre en œuvre concrètement dans nos classes. Pour cela, nous nous sommes intéressés aux travaux des didacticiens.

1.3. Ce qu'en disent les didacticiens : créer des ponts entre théorie et pratique

Notre recherche s'est portée sur les travaux de Sylvain Doussot (Doussot, 2018). D'après le chercheur, la tension entre histoire et vérité doit être dépassée dans le cadre de la discipline scolaire. L'objectif est alors de faire en sorte que les élèves ne se demandent plus seulement si telle source dit la vérité, mais plutôt quelle explication est possible pour cette source dont les traces ne disent pas tout. Doussot s'est appuyé sur les pratiques de référence des historiens. Le but n'est pas ici que les élèves soient capables de reproduire leur travail, mais qu'ils puissent en saisir les enjeux.

Il a notamment fait référence au travail de l'historiographe allemand Koselleck. Pour ce dernier, faire de l'histoire, c'est faire « un pas de plus » que la simple mise en relation de données et d'idées explicatives : « cela revient à élaborer des hypothèses qui cherchent à savoir non seulement comment les choses se sont réellement passées, mais aussi comment il se fait qu'elles aient été rendues possibles » (Koselleck, 1997, p. 217 et p. 229). Un savoir est scientifique lorsque l'on comprend les raisons de ce que l'on sait. « Non pas savoir que, mais avoir compris qu'il ne saurait en être autrement » (Doussot, 2010, pp. 85-104).

Doussot réfléchit donc à réduire l'écart entre la façon de faire de l'histoire par les historiens et celle qui est pratiquée à l'intérieur des classes. Il cherche à adapter la méthodologie utilisée par les historiens à la salle de classe. Il explique qu'on peut organiser en classe un véritable travail d'enquête critique, entendu comme **problématisation** historique (Doussot, 2018).

La problématisation fait son apparition dans le courant des années 1990. Elle apparaît comme un moyen de renouveler les pratiques scolaires et notamment l'étude

documentaire. Cette idée connaît un certain engouement, si bien qu'aujourd'hui, les différents manuels d'histoire-géographie font apparaître à chaque début de chapitre une question entendue comme problématique. Ainsi, pour prendre l'exemple du manuel Hatier utilisé par les élèves de 5^{ème} du collège Chantenay, les questions posées au début du chapitre sur l'ordre seigneurial sont les suivantes : « Comment les seigneurs dominant-ils les campagnes et comment se transforment-elles ? Quel rôle joue l'Eglise dans la société ? ». Mais suffit-il de poser une question pour problématiser ? Le questionnement, la problématique, est un point de départ qui doit permettre au processus de problématisation de s'effectuer. Les didacticiens insistent sur l'intérêt de la problématisation pour favoriser l'apprentissage des élèves. Les avancées concernant la problématisation doivent beaucoup aux didacticiens des sciences. Popper identifie la science comme un « processus ayant pour point de départ et pour terme la formulation de problèmes toujours plus fondamentaux et dont la fécondité ne cesse de s'accroître, en donnant le jour à d'autres problèmes encore inédits » (Popper, 1985, pp. 329-330). Des explications sont trouvées et soumises à la critique. Pour Orange, « il ne s'agit pas simplement de construire un problème pour produire une solution, mais d'explorer et de « cartographier » le champ des possibles. Cette exploration met en exergue le caractère essentiel des savoirs scientifiques : leur nécessité (apodicticité) » (Orange, 2005, pp. 69-94). Nous devons ici nous pencher sur les spécificités de la discipline historique pour comprendre comment il convient d'utiliser ce concept de champ des possibles.

Tout d'abord, quelles sont les spécificités de la science historique ? Pour Lautier et Moniot, l'histoire s'apprend par une compréhension « spontanée » liée à la capacité à comprendre « les histoires qui nous arrivent » (Moniot, 2001 ; Lautier, 1997, 2003). La garantie de la scientificité du savoir doit alors passer par le contrôle des raisonnements. Le savoir de sens commun peut se transformer en savoir scientifique, à condition de lui appliquer des formes de mise à distance. En effet, les écrits spontanés des élèves sont empreints des représentations sociales et donc en décalage avec les attentes scolaires (Cariou, 2012, p. 200). Il faut donc les reformuler, les interroger et les transformer en genre second par le processus de confrontation des données et des explications, afin de faire construire des savoirs acceptables, au regard des attentes scolaires selon un processus que l'on appelle secondarisation. C'est là qu'interviennent les procédés de mise à distance. Les travaux de Lautier et de

Cariou en ont listé plusieurs, notamment le contrôle de l'analogie, la périodisation et la modalisation. La compétence critique paraît ici tributaire de l'utilisation de ces procédés de mise à distance. Elles paraissent notamment appropriées pour créer les dispositions citées par Jérôme Grondeux et ainsi permettre de différencier les croyances des interprétations.

La problématisation offre donc un cadre, un outil pour que la pensée critique des élèves s'exprime. Sylvain Doussot explique que nos modèles explicatifs des comportements humains permettent de produire des récits explicatifs satisfaisants face aux traces d'une situation passée en sélectionnant des données (Doussot, 2018, p.70). Cette articulation entre données et modèles fait alors obstacle à l'exploration d'autres solutions explicatives possibles. Elle apparaît comme une évidence pour les élèves et donc s'oppose à la construction du problème. Les modèles explicatifs des comportements humains sont sollicités avant la mise en question des traces du passé (données empiriques) et constituent des obstacles car ils participent aux représentations sociales et, en tant que tels, ne peuvent être abandonnés. C'est ici que peut intervenir le processus de problématisation. Pour Sylvain Doussot, ce processus permet de passer de l'application d'un modèle explicatif sur des traces du passé, à l'exploration du champ des explications possibles. Le va et vient entre sources du passé et modèles explicatifs permet d'engager un processus d'exploration systémique des possibles et ainsi rendre raison d'une explication. Doussot prend l'exemple de la Révolution française et explique que pour comprendre pourquoi cet événement a eu lieu en 1789 et non avant ou après, il ne faut pas poser la question : « Pourquoi la Révolution a eu lieu » car alors les élèves risquent de mobiliser leur modèle explicatif dominant à savoir : « la misère et l'injustice conduisent à la Révolte ». Il faut plutôt poser la question « Pourquoi à ce moment-là ? » (Doussot, 2018, p.71).

Doussot explique que la mise en tension entre traces du passé (registre des données) et modèle explicatif (registre des nécessités) ne prend sens qu'en relation avec un troisième registre, le registre explicatif. Il s'agit « d'un monde mental sur lequel s'appuie la construction du modèle et qui lui donne ses qualités explicatives et heuristiques (Orange, 1997, p.232) »⁸. Ce concept de registre explicatif a pour but de

⁸ Cité dans Doussot, 2018, p.81.

rendre compte des conditions dans lesquelles la mise en tension peut être engagée (Doussot, 2018, p.82).

« L'espace des contraintes » mis en lumière par Orange est la modélisation du processus de mise en tension du registre des données et du registre des nécessités, propre à rendre compte de l'émergence des conditions de possibilité des explications construites dans la classe. L'espace des contraintes permet donc d'analyser les processus de construction des savoirs problématisés.

Une autre modélisation a été proposée pour analyser le rapport entre explications des élèves et données : le « losange de la problématisation » (Fabre & Musquer, 2009). Doussot explique que « le processus de problématisation consiste en un va-et-vient : horizontalement, entre avancée vers les solutions et le retour vers la reconstruction du problème (registre des explications) ; verticalement, entre l'identification des données (registre des données) et la remontée vers leurs conditions de validité (registre des nécessités) » (Doussot, 2010, pp. 85-104).

Ainsi, la problématisation permet de dépasser la linéarité de l'explication chronologique et d'explorer les possibles auxquels les hommes ont été confrontés. Elle permet de passer de savoirs propositionnels (Delbos & Jorion 1984), qui ont pour particularité de simplement juxtaposer des propositions sans recherche de sens, à des savoirs dits apodictiques.

Cependant, il faut noter une spécificité de l'histoire par rapport aux autres sciences. Si, en histoire comme en science, les savoirs sont liés aux questions que se posent les chercheurs, en histoire les savoirs sont contingents. En d'autres termes, un lien est maintenu avec les contextes de leur élaboration. Ainsi, comme l'explique Doussot, faire de l'histoire au sein de la communauté des historiens ou à l'intérieur de la classe, c'est ne pas se contenter de savoir que tel événement a eu lieu mais c'est « rendre raison des nécessités et contingences dont il découle » (Doussot, 2010, pp. 85-104).

Le concept de problématisation est à rapprocher du concept de **situation-problème**. Celui-ci a été formalisé en 1987 par Philippe Meirieu. Ce dernier fait remonter la matrice de ce concept dans le livre II de l'Emile de Jean-Jacques Rousseau. Le philosophe y explique comment un enfant, alors réfractaire aux savoirs,

a été amené à acquérir des notions d'astronomie pour repérer l'étoile polaire afin de retrouver sa demeure. Les situations-problèmes sont caractérisées par la présence d'une véritable rupture. Celle-ci heurte les représentations initiales des élèves, l'amène à donner du sens à son activité et donc se prête au développement de l'esprit critique. Il s'agit alors pour les élèves d'évoluer dans la situation du chercheur qui doit faire face à un problème dont il ne connaît pas la solution. Les élèves sont alors amenés à se poser des questions dans l'optique de trouver une solution originale. La construction d'un nouveau savoir réside ici dans l'exploration du champ des possibles qui permet de faire émerger les conditions de validité de la solution.

1.4. Hypothèse de recherche

Chercher à donner du sens, et non plus à distinguer le vrai du faux, afin de construire un savoir problématisé et ainsi développer la pensée critique des élèves, c'est cela même qui oriente notre recherche. Il semble que si l'esprit critique promu par l'institution permet d'interroger les savoirs seulement en termes de fiabilité, l'apprentissage de la pensée critique, quant à lui, est l'apprentissage d'un cadre pour raisonner (à l'intérieur duquel les élèves confrontent leurs explications avec les données apportées par le professeur), qui donne l'opportunité de créer des concepts et d'aboutir à la secondarisation des savoirs. La problématisation, étudiée plus haut et entendue comme l'étude d'un cas confrontant les élèves à un problème, offre ce cadre.

Notre problématique est la suivante : comment développer la pensée critique des élèves par le biais de la problématisation ?

Nous avons retenu l'hypothèse suivante :

Il suffit que le professeur mette en place un cadre méthodologique spécifique (la problématisation) pour que les élèves exercent leur pensée critique et produisent des savoirs scolaires apodictiques.

Un cadre : la problématisation

Nos recherches nous ont amené à réfléchir à l'élaboration de ce cadre spécifique. Nous nous sommes notamment intéressés aux travaux de Chloé Aoustin (Aoustin, 2016, pp. 30-40) qui elle-même s'appuyait sur les travaux de Doussot et de

Fabre. Chloé Aoustin a analysé les pratiques de la problématisation au sein de la classe. Elle a ainsi construit avec des élèves de cinquième une situation découpée en trois étapes. La première est une phase de recueil des représentations des élèves sur le thème choisi ; puis une étape de mise en critique de ces représentations des élèves par un document obstacle, une image inconnue des élèves dont les codes de lecture ne sont pas connus, qu'ils doivent décrire et expliquer. Dans une troisième étape, le professeur ouvre les conditions de validité des explications de l'image par des données, des connaissances. Les élèves doivent revoir leur description, modifier leur explication première et construire une nouvelle explication possible dans le cadre historique donné. Nous avons donc décidé de nous fonder sur cette méthodologie afin d'établir une progression dans la situation d'enquête et de construction du problème historique avec les élèves.

Une pratique langagière : la discussion entre pairs

A ce stade, nous nous sommes interrogés sur la pratique langagière la plus à même de favoriser la mise en tension entre registre des données et registre des nécessités.

Vygotski a établi des liens entre la pensée et le langage. Il explique que la pensée se réorganise et se modifie en se transformant en langage : « La pensée ne se compose pas de mots isolés comme le langage. Si je veux transmettre l'idée que j'ai vu aujourd'hui un petit garçon courir dans la rue en blouse bleue et pieds nus, je ne vois pas séparément le garçon, sa blouse, la couleur bleue de celle-ci, l'absence de chaussures, le fait qu'il court. Je vois tout cela ensemble en un seul acte de pensée mais, dans le langage, je le décompose en mots séparés [...]. On pourrait comparer la pensée à un lourd nuage qui déverse une pluie de mots. C'est pourquoi le passage de la pensée au langage est un processus extrêmement complexe de décomposition de la pensée et de la reconstruction de celle-ci dans le mot » (Vygotski, 1934, p.492).

Plusieurs didacticiens de l'histoire ont étudié le rôle déterminant des pratiques langagières dans la secondarisation des savoirs. Didier Cariou s'est notamment penché sur l'écrit comme moyen d'amener les élèves à penser en histoire (Cariou, 2012). On peut également citer Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier qui ont étudié le rôle d'une pratique langagière (en l'occurrence le débat) pour permettre

aux élèves de faire évoluer leurs représentations (Le Marec, Doussot, Vézier, 2009 pp.7-27).

Tout d'abord, nous avons réfléchi à l'utilisation d'une pratique langagière permettant aux élèves d'organiser leur raisonnement. Doussot a mis en évidence le rôle des tableaux pour matérialiser la situation d'enquête et encadrer symboliquement le raisonnement des élèves (Doussot, 2011). Les tableaux à double-entrée matérialisent le problème posé, puis l'explication proposée par les élèves et ensuite permettent d'indiquer ce qui rend cette explication possible, grâce au manuel ou aux connaissances du cours. Il nous fallait ensuite trouver une pratique langagière afin de permettre aux élèves de raisonner et prendre de la distance par rapport à leurs explications, dans le but de faciliter la mise en tension entre données apportées par le professeur et modèles explicatifs des élèves. Nous nous sommes ici appuyés sur les travaux qui pointaient notamment l'intérêt du débat dans la construction de savoirs problématisés en histoire (Le Marec, Doussot, Vézier, 2009 pp.7-27). La théorie sociohistorique du langage (Jaubert, 2007) a démontré que « le débat est un outil d'exploration des possibilités et des impossibilités dans l'interprétation et l'explication d'une situation historique » (Le Marec, Doussot, Vézier, 2009 pp.7-27). L'organisation d'un débat étant difficile à mettre en place à l'échelle de chaque groupe, nous nous sommes rabattus sur l'idée d'organiser une discussion cadrée, un échange entre pairs.

1.5. Indicateurs de résultats

Ce qui nous guide dans ce mémoire est le développement de la pensée critique des élèves. Ce développement doit permettre aux élèves de dépasser le questionnement sur la validité des données et de comprendre que le savoir en histoire n'est pas uniquement de savoir que les choses se sont passées ainsi mais de comprendre « pourquoi les choses se sont justement passées ainsi et pas autrement » (Koselleck, 1997). Comme l'explique Doussot, les élèves doivent ainsi modifier le statut du texte du manuel : « de texte explicatif vrai, il doit devenir pourvoyeur d'énoncés à interpréter et à utiliser selon l'ordonnancement propre au texte des élèves » (Doussot, 2010, pp. 85-104).

Les transcriptions des discussions entre élèves feront l'objet d'une analyse épistémologique et d'une analyse langagière. L'analyse épistémologique portera sur

la logique poursuivie par les élèves. Les élèves demeurent-ils encore et toujours dans une logique de preuve, qui correspond à la définition de l'esprit critique telle que décrite dans certains textes institutionnels ? Au contraire, les élèves ont-ils suivi une autre logique, plus en concordance avec le développement d'une pensée critique leur permettant ainsi d'aboutir à la construction de savoirs dits apodictiques ? A ce titre, nous mobiliserons et appliquerons le modèle de « l'espace des contraintes » à nos données. Ce modèle doit permettre de révéler si la mise en tension entre données et modèles explicatifs a effectivement eu lieu.

Nous procèderons également à une analyse langagière afin d'évaluer si le savoir a été secondarisé. Nous tâcherons alors de relever l'usage de procédés de mise à distance, comme l'utilisation d'analogies contrôlées ou encore de connecteurs temporels qui sont révélateurs d'un processus de périodisation.

Chapitre 2. Constituer un recueil de données sur la féodalité

2.1. La situation professionnelle des chercheurs-ses

Notre étude a porté sur deux niveaux, cinquième et seconde. Nous avons travaillé en commun plusieurs aspects de notre étude. Ainsi, pour identifier au préalable les enjeux de savoirs sur le thème de la féodalité, nous avons procédé à une mise au point scientifique. Nous avons également élaboré conjointement une problématique et fait le choix de l'imposer aux élèves. Enfin, nous avons fait un premier plan de la séance. Nous nous sommes inspiré des travaux de Sylvain Doussot et de Chloé Aoustin pour créer des outils propres à objectiver le raisonnement des élèves (problématisation). Néanmoins, notre travail a également été individuel et évolutif. Pris dans les contingences propres à une année de stagiairisation (progression, programmation), nous avons réadapté chacun de notre côté différents aspects de la séquence et de la séance analysées.

2.2. La séquence et la séance en cinquième

La société médiévale, et plus précisément la compréhension des relations entre les paysans et le seigneur dans le monde médiéval, correspond au thème 2 du programme d'histoire de cinquième (cycle 4) : « Société, Église et pouvoir politique dans l'occident féodal (XIe – XVe siècles) » et notamment au sous thème intitulé : « L'ordre seigneurial : la formation et la domination des campagnes ».

Durant le cycle 3, les élèves ont découvert des éléments essentiels de la société féodale. Le thème 2 du programme de CM1, intitulé « Le temps des rois » au XIIIe siècle, propose ainsi une étude de la monarchie capétienne centrée sur le pouvoir royal et sur la construction territoriale du royaume de France. Cependant, malgré cette première approche, le savoir scolaire des élèves sur la société féodale à l'entrée en cinquième semble assez lacunaire. Ainsi, le recueil de données que j'avais élaboré dans le cadre de mon écrit réflexif sur le sujet suivant : « Les représentations des élèves sur la paysannerie au Moyen-Age », a mis en évidence la polysémie de l'expression « Moyen-Age » chez les élèves. Deux visions de la période médiévale y

transparaissent : un Moyen-Age idéalisé, celui des rois et des châteaux forts et un Moyen-Age sombre, celui des paysans, de la pauvreté et de la famine.

2.2.1. La séquence : L'ordre seigneurial

2.2.1.1. Les savoirs

Il est indiqué dans le programme du thème de cinquième susmentionné : « La société féodale, empreinte des valeurs religieuses du christianisme, se construit sous la domination conjointe des pouvoirs seigneuriaux, laïques et ecclésiastiques. Les campagnes et leur exploitation constituent les ressources principales de ces pouvoirs. En abordant la conquête des terres, on envisage, une nouvelle fois après l'étude du néolithique en 6^e, le lien entre êtres humains et environnement ».

Une notion est centrale : celle de domination. Cette domination s'exerce triplement : c'est celle croissante de l'homme sur la nature, c'est aussi celle complète de l'Eglise sur l'ensemble du corps social et c'est enfin celle quotidienne et plus complexe des seigneurs sur les campagnes. Cette dernière forme de domination est celle qui est ici étudiée et questionnée par les élèves. Préalablement à l'élaboration de la séquence et après lecture du programme, une mise au point scientifique a été réalisée. Pour cela, nous nous sommes fondés notamment sur les travaux de Florian Mazel (Mazel, 2014). Il caractérise la société féodale par la faiblesse du pouvoir central, la montée en puissance de nouveaux pouvoirs féodaux et l'encadrement des paysans. L'historien décrit les liens féodo-vassaliques comme des liens unissant le seigneur et ses vassaux, liens à la fois personnels et matériels, à travers desquels s'établit la domination du groupe aristocratique sur les paysans.

Cette domination s'exerce directement lorsque les paysans sont installés sur une tenure dont ils obtiennent l'usufruit en échange de redevance financière ou de prestation en nature. Cette dépendance n'est pas seulement foncière mais aussi politique. Dans la société seigneuriale, tenir sa terre de quelqu'un revient d'abord à reconnaître l'autorité de celui qui vous l'a concédée. Florian Mazel explique que les seigneurs n'avaient pas les moyens d'imposer leur prélèvement dans la durée par le simple recours à la force. Il leur était nécessaire d'obtenir le consentement tacite des populations, ce qui supposait un usage modéré de la contrainte, une forme

d'autolimitation dans le niveau des prélèvements et la concession de contreparties, à savoir la paix et la protection (Mazel, 2014, p. 189).

Pour conclure, au regard de ces différentes lectures, l'enjeu de savoir que nous avons dégagé à l'échelle de la séquence est la conceptualisation contextualisée des interactions entre les paysans et leur seigneur au sein de la seigneurie. L'enjeu ici est que les élèves puissent faire évoluer leurs représentations et ne pas conceptualiser les relations entre ces deux acteurs uniquement par le prisme de la soumission des paysans et celui de la domination totale des seigneurs.

La problématique choisie pour cette séquence et qui sert donc de point de départ à notre séquence a été la suivante : *Comment s'organise la vie des hommes à la campagne aux XIe- XVe siècles ?*

2.2.1.2. *Les compétences travaillées avec les élèves durant la séquence*

Pour Bernard Rey, la compétence est « la capacité à accomplir un certain type d'action », comme par exemple copier un texte sans faute (Rey, 2011). Cette notion « consiste à supposer que les performances qu'un individu réalise effectivement sont à imputer à quelque chose qui existerait en lui et qui garantirait qu'il saura réaliser la même sorte de performance dans l'avenir ». Cependant, Bernard Rey ajoute que « si l'école vise à l'autonomie intellectuelle des élèves, elle se doit également de construire des compétences qui ne soient pas seulement des mises en œuvre à la demande de procédures automatiques, mais qui incluent la capacité à interpréter des situations nouvelles et à déterminer, en fonction de cette interprétation, les procédures à mettre en œuvre » (Rey, 2011).

Plusieurs compétences liées au socle commun de connaissances, de compétences et de culture ont été développées lors de cette séquence. Cette séquence visant particulièrement à travailler la pensée critique avec les élèves par le biais de la problématisation, la compétence 4 « Je sais mener une démarche d'investigation » est centrale. Néanmoins, pour la mettre en valeur, deux autres compétences sont travaillées. J'ai ainsi travaillé avec les élèves la compétence 2.7 (je comprends et j'analyse un document et la compétence), compétence incontournable pour prélever et analyser des données. Enfin, j'ai travaillé la compétence 2.8 (je sais

coopérer à l'intérieur d'un groupe), compétence qui constitue un préalable indispensable pour permettre une discussion productive entre pairs.

2.2.1.3. Le plan et les objectifs d'apprentissages

J'ai décomposé la séquence en trois parties :

I - Qu'ont fait les seigneurs pour que les paysans travaillent pour eux ?

II – Comment est organisé le pouvoir seigneurial ?

III – La transformation des campagnes

La première séance intitulée « Qu'ont fait les seigneurs pour que les paysans travaillent pour eux ? » avait deux objectifs d'apprentissage : faire comprendre ce qu'est une seigneurie et que domination seigneuriale n'est pas synonyme d'oppression mais repose sur un ensemble de liens économiques, sociaux et politiques. Cette séance est celle sur laquelle portera notre analyse.

La deuxième séance intitulée « Comment est organisé le pouvoir seigneurial ? » avait trois objectifs d'apprentissage : faire comprendre que le pouvoir s'établit de manière hiérarchique selon des liens d'interdépendance (suzerain/vassaux) ; que les pouvoirs seigneuriaux peuvent être laïques ou ecclésiastiques ; et enfin comprendre ce qu'est la société féodale.

La troisième séance intitulée « La transformation des campagnes : Pourquoi l'étendue des forêts a-t-elle autant diminuée entre le XI^e et le XIII^e siècle ? » avait deux objectifs d'apprentissage : faire comprendre que l'étendue des forêts a diminué pour des raisons démographiques, techniques et politiques ; que les conséquences de la transformation des campagnes sont la création de nouveaux villages et dans certains cas l'amélioration des conditions de vie des paysans.

2.2.2. La séance : « Qu'ont fait les seigneurs pour que les paysans travaillent pour eux ? »

Notre objectif ici est de mettre en place le cadre, à savoir la problématisation, pour construire des savoirs apodictiques.

Il s'agit de la première séance de la séquence. Elle commence par une phase d'accroche qui a pour but d'engager les élèves dans la tâche.

Une image de *Pôle emploi* est projetée au tableau. Cette image est accompagnée d'une question : « pourquoi travaille-t-on aujourd'hui ? »

Le but est d'amener les élèves à comparer le fonctionnement de la société actuelle et celui de la société médiévale et ainsi emmener les élèves à « la rencontre d'une certaine forme d'altérité, celle des hommes du passé, qu'on ne posera jamais comme irréductible, mais qui sera toujours à interroger » (Sensevy & Rivenc, 2003, p. 80).

Un quiz est alors projeté aux élèves pour amener le contexte de façon ludique.

Trois affirmations sont soumises aux élèves qui doivent indiquer leur caractère véridique ou erroné tout en justifiant leur jugement.

1) *L'action du « Seigneur des Anneaux » se déroule au Moyen Age (FAUX)*

Cette première affirmation a pour but d'interroger les représentations sociales des élèves. Le Moyen-Age fait l'objet d'une réappropriation et d'une réinvention permanentes par la société. Les références à l'époque médiévale sont nombreuses dans la littérature.

Ainsi, le *Seigneur des Anneaux* de J. R. R. Tolkien, œuvre emblématique de la littérature dite de fantasy, y fait de nombreuses références. Dans ce cas de figure, il ne faut cependant pas parler d'histoire médiévale mais de médiévalisme, qui est un terme utilisé pour évoquer les représentations et les perceptions du Moyen-Age⁹.

Cette première affirmation est également l'occasion de rappeler les bornes chronologiques du Moyen-Age qui, selon la périodisation universitaire, s'échelonne de la chute de Rome à la Renaissance ¹⁰.

⁹ L'historien Tommaso di Carpegna Falconieri s'est penché sur cette question. Il décrit le médiévalisme comme la « projection dans le présent d'un ou de plusieurs Moyen(s) Age(s) idéalisés » (Di Carpegna Falconieri, Tommaso, *Médiéval et militant. Penser le contemporain à travers le Moyen Age*, éd. Par Benoît Grévin, Paris, Publications de la Sorbonne, 2015, p.33.)

¹⁰ La périodisation du Moyen Age fait l'objet de débat au sein de la communauté des historiens. Ainsi, Jacques Le Goff s'est fait le chantre de l'idée d'un « long Moyen Age » allant de la fin de l'Antiquité jusqu'aux débuts de

2) La population vit surtout en ville (FAUX)

Cette proposition a pour objectif d'insister sur l'importance des paysans au Moyen-Age qui constituaient plus de 90% de la population de l'Occident.

3) Un homme religieux ne pouvait pas être un seigneur. (FAUX)

Les deux dernières propositions ont pour objectif d'introduire les deux groupes d'acteurs dont les rapports sont l'objet de l'enquête des élèves, à savoir le groupe des paysans et le groupe des seigneurs.

La séance a été enregistrée par le biais d'un dispositif vidéo. Les échanges de deux groupes lors de la mise en débat des hypothèses ont été enregistrés via un dictaphone, puis retranscrits.

Le problème qui a été posé aux élèves est le suivant : « Qu'ont fait les seigneurs pour que les paysans travaillent pour eux ? »

Il ne suffit pas que le problème soit explicité par l'enseignant « pour qu'il pose – c'est-à-dire- qu'il fasse problème pour les élèves, c'est-à-dire qu'il remette en cause leurs représentations » (Doussot, Vézier, 2016). Le but ici est de susciter l'intérêt des élèves, que le problème posé devienne le problème des élèves (dévolution du problème).

L'activité proposée lors de cette séance prend la forme d'une enquête. Elle est découpée en cinq phases distinctes.

1ère phase – formulation d'hypothèses

Les élèves réfléchissent à des hypothèses, puis le professeur les recueille en les listant au tableau.

l'industrialisation. Il justifie ce choix par l'existence d'invariants tout au long de cette période comme la prédominance sociale de la terre et l'importance du pouvoir de l'Eglise.



2ème phase – Description et interprétation d’une source en lien avec la question posée

La source (ci-contre) est une miniature du XVe siècle qui représente une paysanne se rendant au moulin à eau du seigneur pour y faire moudre son grain. Le meunier est représenté à sa fenêtre. Il s’agissait donc ici de confronter les élèves à une image inconnue, conformément à la méthodologie développée par Chloé Aoustin et qui a été

développée plus haut (Aoustin, 2016, pp. 30-40).

Les élèves doivent classer leurs réponses dans un tableau à trois colonnes. La première colonne demande de sélectionner une (ou deux) hypothèse(s), la deuxième réclame une description du document et enfin la troisième demande une interprétation du document en utilisant la ou les hypothèses retenues. Cette phase est intéressante pour observer si les hypothèses des élèves sont confortées par les données disponibles ou si déjà à ce stade, ces données, peuvent ébranler leurs hypothèses.

Qu’ont fait les seigneurs pour que les paysans travaillent pour eux ?

1 - J’explique mon hypothèse

<i>Hypothèse(s) de départ</i>	<i>Description du document 1 p.64</i>	<i>Explication du document en utilisant la ou les hypothèses</i>
N°1-	N°1
N°2-	N°2

3ème phase – Le professeur donne des données : la construction d'un « espace des contraintes »

Dans cette phase, nous ouvrons les conditions de validité des explications des élèves en apportant des données supplémentaires.



En effet, ces données doivent permettre aux élèves de mettre à l'épreuve leurs modèles explicatifs. La classe est divisée en deux. Une partie travaille sur un plan de la seigneurie de Wismes. Le château fort est représenté au centre de la seigneurie avec sa

« réserve », ainsi que les « tenures » des paysans. Le paratexte explique que les tenures sont les terres cédées par le seigneur aux paysans contre des taxes (le cens) et des corvées sur la réserve et que la réserve est composée des terres que le seigneur garde pour lui-même. Sur le plan figure également le moulin du seigneur. Ces informations permettent de nourrir le vocabulaire des élèves.

L'autre partie de la classe travaille sur un texte d'un historien portant sur l'importance du château au sein de la seigneurie. On peut y voir des références aux différents modèles historiographiques dans la conception du château fort (Le Marec,

4 Le château, centre de la seigneurie

« On construit des forteresses au sommet de chaque hauteur et, là où une plaine n'offre pas de relief, le seigneur élève une motte de terre pour le construire. Où qu'il se tourne, le paysan voit un château au loin [...].

Le château est le centre de la justice, de la police et de la réception des impôts de la seigneurie; c'est la prison. Le château est aussi un lieu de protection. Du haut du château, le guetteur surveille les alentours, sonne l'alerte à temps pour que les habitants se réfugient dans l'enceinte [...]. Chacun se guide sur sa haute silhouette pour y demander un abri. Le château s'ouvre au paysan et à sa famille, ses outils et ses bêtes en cas de danger. »

■ D'après Danièle Alexandre-Bidon, *Notre Histoire*, « La France des châteaux forts », août 1995.

Doussot, Vézier, 2009, pp.7-27). Le château fort est décrit comme le bâtiment militaire, le lieu du pouvoir du seigneur au sein de la seigneurie et il est aussi décrit comme le marqueur social de l'espace.

L'analyse de chacun de ces documents donne des éléments de réponse aux élèves. Cependant, chaque document pris individuellement n'est pas exhaustif et donc réclame une part d'interprétation. Cette confrontation entre le document et la question posée aux élèves doivent leur permettre de valider ou non l'hypothèse (ou les hypothèses) préalablement retenue(s).

2 - Je valide (ou non) mon hypothèse

<i>Document 4 p.73</i> <i>Ce document te permet-il de valider ton hypothèse ? Justifie ta réponse.</i>
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4ème phase – Mise en discussion des hypothèses

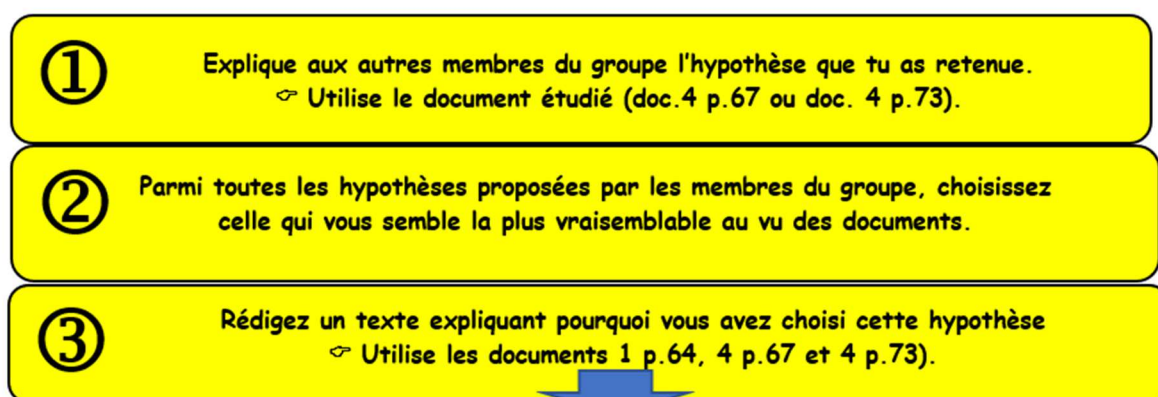
Cette phase est centrale dans mon analyse. En effet, on doit y observer la mise en tension des données apportées par le professeur et des modèles explicatifs des élèves. Cette mise en tension est ici favorisée par les échanges entre pairs (la discussion cadrée).

Les élèves se rassemblent par groupe de quatre (les deux documents doivent être représentés dans chaque groupe). Cette phase se déroule en trois temps :

- Chaque élève explique aux autres membres du groupe l'hypothèse qu'il a retenue.
- Parmi toutes les hypothèses proposées au sein du groupe, les élèves choisissent celle qui leur semble la plus vraisemblable au vu des documents.
- Les élèves rédigent un texte expliquant pourquoi ils ont choisi cette hypothèse.

3 - Je valide l'hypothèse dans le groupe

Groupe n°



Mon recueil de données portera sur cette phase, étant donné l'importance de celle-ci dans mon analyse. Pour mener mes recherches, j'ai décidé de retranscrire l'enregistrement audio de deux groupes, à savoir un groupe par classe de 5^{ème} dont j'avais la charge cette année. Par souci de simplicité, je nommerai groupe 1, le groupe de la classe de 5^{ème}4 et groupe 2, le groupe de la classe de 5^{ème}5. L'enregistrement audio de ces deux groupes est ensuite retranscrit de façon à pouvoir les analyser.

L'enregistrement de cette discussion permet une analyse épistémologique. Il permet d'explorer la manière dont s'articule les modèles explicatifs des élèves et les données des documents.

L'enregistrement permet également une analyse langagière permettant d'évaluer si le processus de secondarisation des savoirs a été atteint.

5ème partie – Validation des hypothèses puis rédaction de la trace écrite

Cette phase correspond à l'institutionnalisation des savoirs. Les différentes hypothèses sont affichées au tableau, discutées entre le professeur et les élèves, puis validées ou invalidées. Les élèves doivent ensuite rédiger la trace écrite à partir des hypothèses qui ont été validées, qui se complètent et qui correspondent aux enjeux de savoir.

2.3. La séquence et les séances en seconde

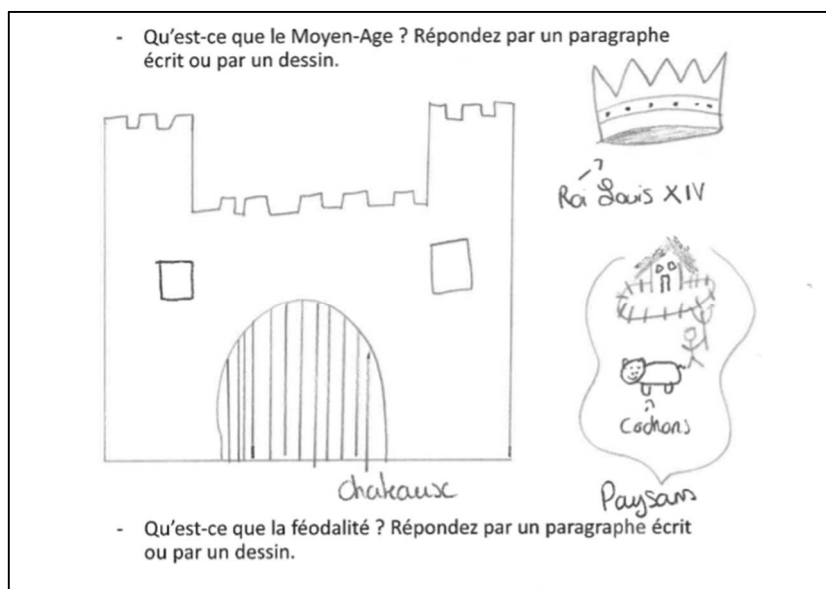
2.3.1. Une séquence plus resserrée qu'en cinquième par rapport aux contenus

Du côté de la seconde, le programme indique une durée de 8 à 9h pour le thème « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI^e au XIII^e siècle ». La problématique, construite avec les élèves en séance d'introduction de la séquence, s'interroge sur le lien entre l'accroissement du pouvoir de l'Eglise et les changements économiques et sociaux très rapides qui s'opèrent sur cette période. La séquence se décompose en deux chapitres, le premier aborde la chrétienté médiévale et traite de la place de l'Eglise et de la religion dans la société, à travers une étude patrimoniale et une étude de cas éclairant les « dimensions de la christianisation en Europe ». J'ai choisi pour ce chapitre de faire travailler les élèves sur la périodisation, à travers les réformes de l'Eglise et l'étude archéologique d'une église abbatiale. Dans un dernier temps, la classe a travaillé sur la répression des hérétiques et des Juifs au XIII^e siècle dans une dimension comparative. Le second chapitre traite des sociétés et cultures rurales.

Dans ce dernier chapitre, les deux séances sur la féodalité ont été construites avec Julien. Nous avons mis en commun nos réflexions et avons adapté le plan de séance de Chloé Aoustin par phases avec deux documents.

Au tout début de la séquence, j'avais distribué une fiche où les élèves devaient écrire ou dessiner ce qu'était le Moyen-Age d'un côté, et la féodalité de l'autre. Afin de faire la transition entre les deux chapitres, je suis revenue sur leurs dessins et je les ai commentés en synthétisant les représentations majoritaires sur le Moyen-Age. Il ressort de ces dessins (voir le dessin d'élève ci-dessous), la représentation majoritaire

du Moyen-Age comme le siècle du château fort, de la guerre et du chevalier, l'exemple du tournoi des chevaliers revenant souvent. Le seigneur du château est généralement le roi. Peu d'élèves ont été capables de définir la féodalité, ce qui peut s'expliquer par un amalgame entre Moyen-Age et société féodale¹¹.



Le deuxième chapitre « Sociétés et cultures rurales » est constitué de deux thématiques. « La vie des communautés paysannes » doit analyser les modes de sociabilités paysannes et « la féodalité » aborde les liens qui lient seigneurs et vassaux ainsi que la nature de ce lien. Ce dernier thème doit permettre de questionner le concept de domination, l'imaginaire et les symboles qui entourent la domination féodale. Pour des raisons d'adaptation et de cohérence par rapport à la problématique choisie avec mon collègue pour sa classe de cinquième, j'ai décidé de commencer par interroger la féodalité, du point de vue des liens entre seigneurs et paysans, avant de poursuivre sur la vie des paysans, à travers l'analyse de leur alimentation. Deux séances sont consacrées au sujet de la féodalité et constituent la base de données pour notre analyse.

¹¹ Une fois que les élèves avaient dessiné le château, le seigneur, les chevaliers et éventuellement les paysans, peut-être qu'ils ne savaient pas comment représenter différemment la féodalité, quoique certains connaissaient la définition usuelle (les liens vassaliques). Ce qui laisse supposer qu'une bonne partie avait soit une idée très vague de la féodalité soit avait oublié la notion.

2.3.2. Les séances sur la féodalité

Nous nous situons donc au milieu de notre séquence, contrairement à la classe de cinquième. Il a été rappelé aux élèves ce qu'est un seigneur, à travers l'étude du seigneur de Moissac (qui cumule les fonctions d'abbé et de comte).

Dans la première séance sur la féodalité, les élèves sont tout d'abord confrontés à leurs propres représentations, par un bref retour sur leurs dessins. Ensuite, l'enseignante fait le lien avec la problématique de la séance. Un élève a souligné que les paysans donnaient leurs récoltes au seigneur. L'enseignante profite de ce dessin pour poser la question suivante : **pourquoi les paysans acceptent-ils la domination des seigneurs ?** La question initialement prévue avec mon binôme a été modifiée pour s'adapter aux représentations premières des élèves prélevées en avance, à la différence de la séance en cinquième, où les représentations sont discutées à chaud. Cette partie est dûment nécessaire afin d'envisager toutes les idées explicatives des élèves. L'avantage de les récolter en amont est de pouvoir les analyser en dehors du contexte de la classe. La difficulté est que les élèves sont moins actifs d'entrée sur le sujet par rapport au quizz et mettent plus de temps à rentrer dans la tâche ensuite. On aurait pu ici les faire dessiner ou écrire leurs représentations en début de séance, afin de ne pas espacer les étapes de la problématisation.

La première phase devait donner du temps aux élèves pour réfléchir à des hypothèses de réponse à la problématique sans document. Contrainte par le temps, j'ai décidé de passer à la deuxième phase d'étude du document. La source prise dans le manuel est d'abord contextualisée et projetée dans son entièreté au tableau. Le document est une image prise dans un manuscrit religieux (livre des psaumes = livre de la bible) écrit pour la reine Isabelle de France ou son époux Edouard II d'Angleterre à la fin du XIII^e siècle. C'est l'image qui illustre le mois d'août dans le calendrier. La consigne est de compléter le tableau : « par deux, vous choisissez les hypothèses qui répondent au problème, vous décrivez l'image puis vous analysez quels éléments du document valident ou invalident vos hypothèses et pourquoi. »

Document 1 p. 110 (manuel Nathan) : « Un agent seigneurial surveille les paysans »



Psautier de la reine Mary, 1320-1330, page entière



Tableau des élèves doc. 1 p. 110

Hist Th 3 : Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI au XIII siècles		
Capacités : Je sais émettre des hypothèses pour répondre à un problème. Je sais décrire un document et utiliser mon analyse pour valider ou invalider une hypothèse.		
Partie 2 : Sociétés et cultures rurales		
I. La seigneurie dans les campagnes de l'Europe médiévale		
Problème : Pourquoi les paysans acceptent-ils la domination des seigneurs ?		
Hypothèses	Décrivez le document 1 p. 110	Quels éléments du document valident et/ou invalident vos hypothèses ? Pourquoi ?
Les paysans n'ont pas le choix pour être de ce fief, ils sont exploités. Le roi donne des terres aux paysans.	Il y a un agent seigneurial qui surveille les paysans. Les paysans n'ont pas vraiment l'air heureux. Les paysans récoltent le blé. → Agent seigneurial : est un serf → paysan non libre qui dépend du seigneur. Il paie des taxes spécifiques. Par conséquent, il cherche à occuper la position d'un homme libre (il surveille les autres paysans libres).	Surveillance - Agent seigneurial

La troisième étape consistait à une mise en perspective du travail des élèves grâce aux données apportées par l'enseignante. L'enseignante, ayant analysé

brièvement les hypothèses en passant dans les rangs, fait une rapide synthèse des hypothèses majoritaires. Les paysans acceptent la domination du seigneur parce qu'ils sont forcés. Ici, le concept de domination n'est pas interrogé. L'enseignante pointe que l'agent seigneurial est un paysan avec un statut inférieur aux paysans qu'il est en train de surveiller : c'est un serf, un paysan soumis au contrôle du seigneur, qui en échange d'occuper ses terres, doit des taxes spécifiques au seigneur, il peut les réduire en occupant des fonctions d'intendance, comme surveiller d'autres paysans. Les élèves ajoutent sous leur tableau que l'agent du document est un serf. Les élèves ne réagissent pas oralement à cette information. L'enseignante ne voit pas de réaction particulière à ce moment. Pourtant, pour la majorité d'entre eux, les élèves ne savaient pas ce qu'était un serf. Cette absence de réaction vient peut-être du fait que l'information ne contredit pas leur première hypothèse. Leur modèle explicatif repose sur une relation unilatérale. Le seigneur a le monopole de la violence légitime, les paysans n'ont pas d'autres choix que d'accepter sa domination. Que ce soit un serf ou un paysan, l'agent seigneurial avec son bâton représente la force du seigneur. Les élèves trouvent dans l'image des paysans passifs et contraints une preuve de leur idée explicative. Nous interrogerons le rapport des élèves entretenu avec les documents iconographiques dans le chapitre 3. On continue alors de se poser la question de la domination, en analysant un deuxième document. C'est la quatrième phase, pour laquelle j'ai choisi d'orienter la question en ciblant le travail paysan, afin d'assurer une continuité épistémologique avec la thématique qui suit (l'alimentation des paysans).

Est-ce que les paysans travaillent pour le seigneur parce que celui-ci les force et les surveille ?

Dans cette quatrième phase, les élèves choisissent de nouvelles hypothèses et confrontent leurs hypothèses avec les données (faits). Celles-ci sont issues du plan de la seigneurie de Wismes, située au nord de la France. L'enseignante demande la définition de seigneurie qu'elle complète avec la définition de féodalité, en reliant les deux notions. La seigneurie est le territoire du seigneur et l'organisation sociale entre le seigneur et les paysans. La féodalité sont les liens de domination entre seigneurs et vassaux et entre seigneurs et paysans. Ce manuscrit est créé dans un contexte où le pouvoir royal s'affirme (ce que l'enseignante montre au tableau) et les seigneurs tentent de tout faire pour garder leur territoire et donc conserver la confiance des paysans (énoncé à l'oral). A la maison, les élèves doivent faire la même démarche et

analyser de manière critique le document. J'avais noté dans ma fiche de préparation de leur demander de mettre en lien leur analyse avec le contexte, tout en répondant au problème, mais je n'ai malheureusement pas assez insisté sur l'utilisation du contexte, inexistant dans les capacités notées sur la fiche activité des élèves, ce qu'on discutera dans le chapitre 3.

Document 3 p. 111 (manuel Nathan) : « Plan de la seigneurie de Wismes, XIV^{ème} siècle »

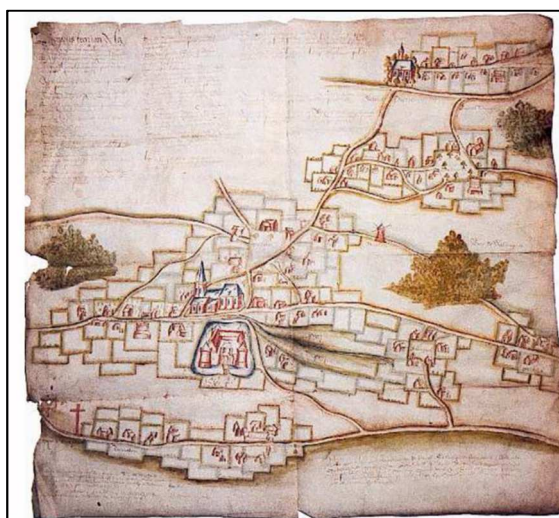


Tableau élève doc. 3 p. 111

Problème : Est-ce que les paysans travaillent pour le seigneur parce que celui-ci les force et les surveille ?		
Hypothèse(s)	Analysez le document 3 p. 111	Quels éléments de votre analyse et quelles données du cours valident ou invalident vos hypothèses ? Pourquoi ?
Les paysans obéissent au seigneur car ceux-ci sont forts et bien protégés par les châteaux forts.	C'est un plan d'une ville médiévale. Le château fort et l'église sont au milieu de la ville et près des routes alors que les paysans sont en bordure de ville. Leurs maisons sont à côté du gibet.	Les maisons des paysans ne sont pas les seules près du château fort.
<p>— pour des paysans du seigneur : château et le gibet sont près des maisons des paysans.</p> <p>— travaillent pour se nourrir : chaque maison est associée à une parcelle de champs.</p>		

Dans la deuxième séance sur la féodalité, les élèves travaillent en groupe afin de confronter leurs hypothèses et leurs analyses du document (réalisées à la maison). Les élèves sont par groupe de quatre en ilots. Un seul groupe est enregistré à ce moment-là. Tous les groupes doivent faire un bilan de leur travail afin de l'écrire au tableau. Après dix minutes de discussion, l'enseignante sélectionne deux groupes ayant deux hypothèses différentes qui devront présenter oralement leurs conclusions. Les groupes viennent tour à tour noter leurs différentes hypothèses. Les deux groupes prennent cinq minutes pour puiser d'autres arguments qui soutiennent leur analyse puis la présentent chacun à son tour. L'enseignante demande à la classe de commenter les différences d'interprétation. Seuls deux élèves prennent la parole pour expliquer que les deux hypothèses se complètent car les paysans doivent travailler à la fois pour être protégés mais aussi parce qu'ils sont forcés, qu'il n'y a pas qu'une seule hypothèse valide. Au stade de la mise en commun, les élèves n'envisagent pas d'autres hypothèses, à savoir l'intérêt du seigneur à ne pas maltraiter ses paysans et éviter leur fuite. Nous verrons au contraire dans le chapitre 3 qu'ils envisagent l'exclusion du village comme un moyen de pression du seigneur sur les paysans. L'enseignante complète les conclusions orales et écrites des élèves en rédigeant une trace écrite au tableau. Je ne reviens pas sur ma question initiale, à propos de la différence d'interprétation, car je concentre ma reprise sur les réponses des élèves qui reviennent sur le concept de domination, qui était l'objectif de savoir.

Pour répondre à notre hypothèse de départ, nous étudierons, dans le chapitre 3, les deux études de documents qui se succèdent dans le processus de problématisation et nous verrons ce qui dans les conditions mises en place par l'enseignante a permis ou non de développer l'esprit critique des élèves. Il nous faudra replacer ce travail dans le contexte de la classe et les pratiques ordinaires des élèves dans la classe d'histoire. Il sera nécessaire de s'interroger sur les variables qui empêchent ou au contraire font entrer les élèves dans un processus critique, au moins de distanciation. Est-ce le document, le rapport au document, la consigne, la formulation du problème, les données annexes, le format du tableau, l'organisation du travail en groupe ou individuel ? Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre grâce à l'étude des registres.

Chapitre 3. Analyse et discussion des données

3.1. Analyse des données

3.1.1. Analyse des données concernant la classe de cinquième

1ère phase – formulation d'hypothèses

A la suite de la question « Qu'ont fait les seigneurs pour que les paysans travaillent pour eux ? », plusieurs hypothèses ont pu être recueillies dans les deux classes de 5^{ème} dont j'avais la charge cette année.

Recueil des hypothèses pour la 5^{ème} 4

- Les seigneurs représentent Dieu. ①
- Les seigneurs obligeaient les paysans à travailler pour eux. / Les menacent ②
- Les seigneurs apportaient la protection ⑤
- Les seigneurs donnaient des terres en échange ③
- Les seigneurs promettaient qq chose ⑥

- Les seigneurs payaient les paysans. ④

Recueil des hypothèses pour la 5^{ème} 5

- Pour être payés ④
- Pour donner au seigneur et accéder au Paradis ①
- Le seigneur donne des terres et en échange les paysans doivent les cultiver pour le seigneur ③
- Le seigneur obligeait les paysans à travailler pour lui. ②
- Les paysans cultivent pour eux et pour leur seigneur.

Le premier constat que l'on peut faire à partir de l'observation des différentes hypothèses émises par les élèves (captures photos du tableau ci-dessus) est qu'il n'y a pas de consensus concernant les raisons du travail des paysans.

Certains élèves apportent une explication d'ordre théologique. **1** Cette explication peut témoigner d'un amalgame entre la figure du seigneur et l'expression « Seigneur » employée pour désigner dieu dans les religions chrétiennes. On peut également se questionner sur la perception de la sacralité chez les élèves. Le monde médiéval étant un monde où le sacré est omniprésent, les élèves pourraient ici associer le pouvoir au sacré.

D'autres élèves apportent une explication liée à l'usage supposé de la force par le seigneur pour obtenir la soumission des paysans **2**. Cette hypothèse reflète les représentations sociales d'un nombre important d'élèves (voir 2.2 La séquence et la séance en cinquième). Le champ lexical de l'obligation (« obligeaient », « menacent ») sous-entend l'idée d'une domination sans partage du seigneur sur le paysan. Celui-ci n'aurait pas d'autres choix que de lui obéir.

Certaines explications s'insèrent dans le registre des explications de la seigneurie banale **3**. En effet, des élèves mettent en évidence des raisons d'ordre économique. L'accent est mis sur l'échange foncier. La domination des seigneurs sur les paysans n'est plus seulement morale ou physique mais liée à la nécessité pour les paysans de se nourrir et donc d'exploiter des terres. On peut supposer ici que les élèves remobilisent certains savoirs scolaires précédemment acquis durant le cycle 3.

Une autre hypothèse renvoie également à une nécessité d'ordre économique. Cependant, cette explication relève d'un tout autre registre explicatif. **4** Les élèves utilisent ici des explications de sens commun, tirées de leurs expériences du monde actuel. Ainsi, ils transposent le modèle des relations salariales à la seigneurie.

Une hypothèse met en avant le rôle protecteur du seigneur **5**. Cette explication s'insère dans le registre d'explication du château forteresse.

Enfin, une dernière hypothèse évoque la possibilité d'un rapport contractuel entre le seigneur et les paysans **6**. Les termes de l'échange restent néanmoins flous.

2ème phase – Description et interprétation d’une source en lien avec la question posée

Dans cette phase, les élèves analysent une miniature du XVe siècle au regard de l’hypothèse retenue. Ils classent alors leurs réponses dans un tableau à trois colonnes. Ici, Olive, membre du groupe 1 (5^{ème} 4), a retenu deux hypothèses :

- « Les seigneurs donnaient des terres en échange... ». La domination des seigneurs sur les paysans est interprétée comme la conséquence de la nécessité qu’ont les paysans de se nourrir et donc d’exploiter des terres. On a l’idée d’un rapport de réciprocité d’ordre économique entre le seigneur et les paysans.
- « Les seigneurs obligeaient les paysans à travailler pour eux en les menaçant ». On a ici l’idée d’un rapport de force entre le seigneur et les paysans. Le seigneur (fort) obtient la soumission des paysans (faibles).

Olive décrit assez sommairement la miniature dans la colonne description du tableau. Elle s’applique ensuite à mettre en relation les deux hypothèses retenues avec les données extraites du document. L’aspect contradictoire de ses hypothèses amène Olive à interpréter de façon différente le document selon le prisme retenu. Ainsi, lorsque l’élève utilise sa première hypothèse, il explique que la paysanne rend des services dans l’intention d’avoir accès à davantage de foncier. Cependant, Olive n’explique pas quel type de service au seigneur est rendu par la paysanne. Lorsque l’élève utilise sa deuxième hypothèse, il interprète l’action représentée sur la miniature comme la conséquence d’une intimidation. La paysanne apporte son grain sous la menace du seigneur. Nous n’avons néanmoins pas plus de détails concernant les avantages que le seigneur tirerait de cette action.

Qu'ont fait les seigneurs pour que les paysans travaillent pour eux ?

1 - J'explique mon hypothèse

Hypothèse(s) de départ	Description du document 1 p.64	Explication du document en utilisant la ou les hypothèses
N°1- Les seigneurs donnaient des terres en échange	Il y a une paysante qui porte un gros sac sur le dos. Elle va moulin son grain.	N°1 La paysante rendait des services pour avoir plus de terres.
N°2- Les seigneurs oblige- aient les paysans à travailler pour eux en les menaçant		N°2 La paysante était obligée de apporter son grain, car les seigneurs les menaçaient.

**3ème phase – Le professeur donne des données : la construction d'un
« espace des contraintes »**

2 - Je valide (ou non) mon hypothèse

Document 4 p.73

Ce document te permet-il de valider ton hypothèse ? Justifie ta réponse.

Pour moi, mon hypothèse n'est pas valide, car dans le texte, ils disent que les seigneurs faisaient leur offrande un logement en cas de danger. Et la 1^{er} hypothèse non plus. Mais c'est pas pour cela que cela est faux.

Dans cette phase, comme nous l'avons expliqué plus haut, nous ouvrons les conditions de validité des explications des élèves en apportant des données supplémentaires. Une partie des élèves analyse un plan de la seigneurie de Wismes, tandis que l'autre analyse un texte d'une historienne sur les châteaux forts. Olive analyse ses deux hypothèses au regard du texte. Elle invalide dans un premier temps sa première hypothèse (« Les seigneurs donnaient des terres en échange... »), ne trouvant pas dans le texte d'allusion à des services que les paysans rendraient au seigneur. J'ai été alors amené à intervenir auprès d'elle pour lui préciser que le fait qu'un historien ne trouve pas de données pour répondre à ses questionnements n'invalide pas forcément l'hypothèse en question. Olive a pris en compte notre échange puisqu'elle a ajouté à sa réponse : « Mais c'est pas pour cela que cela est faux ». Concernant sa seconde hypothèse (« Les seigneurs obligeaient les paysans à travailler pour eux en les menaçant »), Olive l'invalide à l'aide des données prélevées dans le document. Ces données sont à l'origine d'un changement radical concernant la perception qu'elle a pu avoir du seigneur : il n'est plus perçu comme une menace, mais au contraire comme une source de protection.

Analyse de données (4^{ème} phase)

Groupe 1

Le groupe 1 est constitué de quatre élèves aux profils assez semblables : Camille, Olive, Emma et Orane.

Camille et Olive sont toutes les deux des élèves moteurs pour la classe. Emma et Orane sont, quant à elles, des élèves qui, si elles ne rencontrent pas de difficultés particulières, ont un profil beaucoup plus discret.

Le groupe respecte contentieusement les consignes données par le professeur. Ainsi, dans un premier temps, chaque membre du groupe indique aux autres l'hypothèse ou les hypothèses retenues. La discussion s'ouvre ensuite sur le choix de l'hypothèse à retenir pour le groupe.

19	Olive	Bon chut il faut qu'on « soit » un bon exemple. Parmi toutes les hypothèses proposées par les membres du groupe, choisissez celle qui vous semble les plus... Hésitation... Aaah... vraisemblable au vu des documents.
20	Camille	Bah pour moi c'est les miennes parce que déjà les seigneurs obligeaient les paysans à travailler, la dame on voit...
21	Orane	Bah lit ce que t'as écrit... Ce que t'as mis là. Bah explique pourquoi...
22	Camille	Bah moi c'est ça parce que le document déjà euh... En fait sur quel document...
23	Emma	C'est le document que t'as travaillé
24	Camille	Aah...
25	Olive	Alors moi j'ai travaillé sur le document 4 p.67 comme Camille et moi j'ai dit que mes deux hypothèses n'étaient pas valides. Mais Monsieur PERRON il nous a dit que c'est pas parce que il l'évoquait pas dans le texte que ça voulait dire que c'était faux. Ça veut peut-être dire que mon hypothèse elle est quand même vraie. Mais il l'évoque pas dans le texte en tout cas
26	Camille	Mais t'as pris quelle hypothèse entre les deux
27	Olive	Comment ?

28	Camille	T'as pris... T'as vérifié les deux hypothèses
29	Olive	Ouais!
30	Orane	Moi j'ai validé. Y'en a une : "Les seigneurs apportent la protection" On est pas sûr... Mais un peu.
31	Camille	Bah on sait pas hein !
32	Olive	Si parce qu'ils disent que euh les seigneurs... que les paysans en cas de danger pouvaient venir se réfugier dans le château.
33	Camille	Ah ! Bah oui alors.

Camille explique que son hypothèse, à savoir « les seigneurs obligeaient les paysans à travailler », lui semble la meilleure mais a cependant du mal à la justifier en s'appuyant sur des données. Données et modèles explicatifs ne sont pas mis en relation.

Olive, comme nous l'avons vu plus haut, a invalidé ses deux hypothèses.

Orane, quant à elle, a validé son hypothèse, à savoir « les seigneurs apportaient la protection ». Elle l'a éprouvée avec les données disponibles dans le texte étudié.

A ce stade, les élèves ont identifié un modèle explicatif et ont identifié les données qui le confortent. Cependant, une discussion se déclenche au sein du groupe après qu'Emma ait indiqué qu'elle a validé une autre hypothèse.

50	Emma	Et sur le schéma tu vois... Tu vois qu'il donne des terres.
51	Olive	Et les paysans ils donnent des terres OK ?
52	Emma	Non non c'est pas les paysans qui donnent des terres !
53	Olive	Euh non. Oui oui. Ils...
54	Emma	Les seigneurs donnent des terres aux paysans
55	Olive	Ouais.
56	Emma	En échange de taxes !
57	Camille	Les seigneurs ont donc... euh... Ils ont dit quoi les seigneurs ?
58	Olive	Bah ils ouvraient leur porte aux paysans...
59	Camille	Mais que ça ?!
60	Olive	Bah dans le texte ya pas grand-chose. [...]
70	Camille	On dit que ils ouvraient leur porte

71	Olive	Euh... Aux paysans, à leur famille, et à quoi ?
72	Emma	A leurs outils et à leurs bêtes
73	Camille	Leur outils !? Genre un outil de travail ?
74	Olive	Ouais... Enfin je sais pas ouais. Parce qu'ils doivent pas avoir trop d'outils... Donc ça doit être genre quelque chose de précieux pour eux.
75	Camille	En cas de danger [...]
82	Camille	On a déjà fini. C'est un peu court quand même.
83	Olive	Mais oui.
84	Emma	Non mais on peut... ça on a pas travaillé sur ça. Parce que moi j'ai mis... J'ai fait une autre hypothèse... Le seigneur...
85	Camille	Là il faut dire une seule hypothèse.
86	Emma	Une seule ?
87	Camille	Oui !
88	Olive	Non hypothèse du groupe donc c'est l'hypothèse globale qu'on a choisie
89	Camille	On peut dire qu'ils... On peut dire pour la protection mais aussi qu'ils donnaient à manger... qu'ils donnaient leurs terres. Ils pouvaient faire deux choses en même temps

Emma est la seule personne du groupe à avoir travaillé sur le schéma de la seigneurie de Wismes. Son hypothèse est la suivante : « le seigneur donnait des terres aux paysans en échange de taxes ». Si les termes de l'échange sont identifiés, la conséquence, à savoir la dépendance, elle, ne l'est pas. Les élèves du groupe s'interrogent alors pour savoir s'ils doivent faire figurer dans leur bilan écrit un ou plusieurs modèles explicatifs. Le débat est tranché par Camille qui explique que les seigneurs « pouvaient faire deux choses en même temps » (ligne 89). Ce passage révèle que les élèves sont en train de construire un savoir propositionnel et non apodictique. Les élèves se contentent d'accumuler des savoirs sans les mettre en relation.

Emma utilise son modèle explicatif pour interpréter les données.

34	Emma	Et... et les seigneurs ils les laissent travailler en fait. Les paysans euh ils leur permettent de [inaudible] des bâtiments comme le moulin en échange de taxes. Par exemple là, il y a écrit le moulin du seigneur. Bah en fait s'ils font du blé ils sont obligés d'aller au moulin du seigneur.
----	------	---

Le moulin du seigneur figurant sur le schéma a été interprété comme un des équipements que les paysans sont obligés d'utiliser monnayant le paiement de taxes (ligne 34). Les données servent ici à justifier le modèle explicatif dominant.

Après que le groupe 1 ait validé son texte (validation par les pairs), il a cherché une validation d'une autorité supérieure (le professeur). Le texte qui m'est soumis est alors le suivant :

« **Hypothèse du groupe** : les seigneurs offraient leur protection aux paysans et leurs donnaient des terres en échange de taxes.

Explication : Les seigneurs ont dit qu'ils ouvraient leurs portes aux paysans, à leurs familles, leurs outils et leurs bêtes en cas de danger.

Les seigneurs donnaient peu de terres en échange de taxes (corvées) ».

Si le savoir produit contient un lexique spécifique à la discipline (corvées), il ne s'agit que d'une succession de propositions. On voit ici que les élèves se sont contentés d'additionner les données récoltées dans les documents sans explorer le champ des explications possibles. Il n'y a pas ici de rapports de nécessité entre des éléments apportés par les données issues des documents et les idées des élèves. Les élèves ont des idées, des hypothèses et se contentent de prélever les données dans les documents pour valider ou non celles-ci. On est toujours dans un rapport de vrai-faux. Ils ne cherchent pas à donner du sens à la réalité historique, à savoir la relation entre les paysans et le seigneur, mais vont accumuler des données pour décrire cette relation. Ce qui interroge leur certitude est rejeté. Un passage retranscrit du groupe 1 est significatif.

105	Emma	Les seigneurs donnaient les terres
106	Olive	Donnaient peu de terres ou beaucoup ?
107	Camille	Bah il en donne beaucoup quand même !
108	Emma	Bah non pas beaucoup quand même parce que c'est précieux...
109	Camille	Bah regarde ils ont (?) tout ça !

110	Orane	Là ils écrivent euh...que ils... les tenures sont des terres cédées par les seigneurs aux paysans contre des taxes et des corvées dans la réserve. Et la réserve c'est les terres du seigneur.
111	Camille	Ouais donc c'est pas beaucoup de terres quoi !
112	Olive	Le seigneur donnait peu de terres en échange de nourritures...
113	Orane	De taxes
114	Camille	De choses...
115	Olive	Et de corvées.
116	Emma	Oui de corvées.
117	Camille	On met taxes et on met entre parenthèse corvées... En échange de taxes et de corvées... Corvées comment on écrit corvées ? Corvées ya un e?
118	Olive	Je suis hyper nulle en orthographe.
119	Camille	Moi je suis bof. Moyen... Corvées qu'ils devraient faire dans les euh. Parce que du coup ils doivent faire des corvées dans les terres du seigneur donc euh... Mais après du coup ils ont plus beaucoup de temps... pour faire leurs terres ?
120	Olive	Moi je dit on est pas obligé d'aller aussi loin parce que c'est bien ce qu'on dit.
121	Camille	Ok.

Camille s'interroge sur le temps de corvées que doivent les paysans au seigneur et sur le temps qu'il leur resterait pour travailler leurs terres (ligne 119).

Olive rejette aussitôt ces interrogations (ligne 120). Le groupe recherche ensuite la validation du professeur. En conclusion, le groupe rejette ce qui met en doute, ce qui interroge, pour rechercher ce qui est vrai.

Les élèves cherchent à comprendre pourquoi les paysans travaillent pour le seigneur, mais ne cherchent pas à comprendre pourquoi le seigneur a besoin du travail des paysans. Les élèves n'envisagent les relations entre le seigneur et les paysans qu'à travers les nécessités des dominés (nécessité pour les paysans de se nourrir et

nécessité pour les paysans de se protéger). Les nécessités du dominant ne sont pas ou à peine évoquées (nécessité pour le seigneur de se nourrir et nécessité pour le seigneur de protéger les paysans). Les seigneurs n'avaient pas les moyens d'imposer leur prélèvement dans la durée par le simple usage de la force. Ainsi, les discussions des élèves n'ont pas abouti à faire évoluer le registre explicatif vers le registre d'explication de la féodalité telle que décrite par les historiens, comme Florian Mazel. Les élèves restent dans le registre d'explication d'une domination seigneuriale synonyme d'oppression. Les élèves n'arrivent pas à reconstruire le problème initial « *qu'ont fait les seigneurs pour que les paysans travaillent pour eux ?* » pour arriver à la conclusion de l'obtention nécessaire du consentement tacite des populations.

Le savoir construit n'est pas problématisé mais propositionnel.

On peut modéliser le processus de problématisation pour le groupe 1 avec le modèle de l'espace des contraintes ci-après.

Espace des contraintes en jeu lors de la discussion – Groupe 1

Registre des données mobilisées par les élèves	Il y a des dangers	Les paysans possèdent des biens	Le château est un lieu sûr	Le seigneur possède beaucoup de terres	Le seigneur donne des terres aux paysans	Les paysans doivent payer des taxes au seigneur et des corvées sur ses terres
Registre des modèles et des nécessités mobilisés par les élèves	Nécessité pour les paysans de se protéger			Nécessité pour les paysans d'avoir des terres pour se nourrir		
Registre des explications mobilisés par les élèves	Seigneurie vue comme un lieu où s'exerce la domination sans partage du seigneur					

Groupe 2

Le groupe 2 est composé de quatre élèves aux profils assez différents : Hippolyte, Samy, Florinda et Carl. Le premier élève, Hippolyte, est un élève qui s'investit beaucoup en classe et qui ne rencontre pas de difficultés particulières. Florinda, sérieuse et discrète en classe, rencontre un certain nombre de difficultés scolaires. Samy rencontre également des difficultés scolaires dues à un travail trop superficiel. Enfin le quatrième élève, Carl, est un élève moteur de la classe.

1	Samy	Parce que si euh... S'ils font pas ce que dit le seigneur bah peut être qu'ils seront plus dans le village... Je ne sais pas comment expliquer...
2	Hippolyte	Ils ne seront plus protégés quoi...
3	Samy	Voilà
4	Florinda	Hippolyte pourquoi as-tu mis ça ?
5	Hippolyte	Bah j'ai mis la même chose que toi et Samy... Bah parce que...alors là c'est... comment dire ils travaillent pour le seigneur parce que sinon après ils peuvent... Le seigneur il... Il... Comment dire. Bah c'est compliqué à dire... Je sais pas. Bah après ils peuvent pas aller se protéger dans le château...
6	Florinda	Très bien. Super
7	Hippolyte	Après ils peuvent pas se protéger dans le château... S'il y a une attaque...
8	Carl	A moi !
9	Hippolyte	Ils vont tous se faire massacrer

Dans cet extrait les membres du groupe 2 tirent l'essentiel de leurs données du texte de l'historienne sur les châteaux forts, à savoir : « le Moyen Age est une époque où les dangers sont nombreux et le château du seigneur est un lieu sûr ».

A partir de ces données, ils élaborent l'explication suivante :

Les paysans font ce que dit le seigneur car sinon ils ne seraient pas protégés (lignes 1 et 2). Il y a donc ici deux nécessités qui interagissent : d'abord, la nécessité pour les paysans de se protéger, nécessité qui entraîne la nécessité pour les paysans d'obéir au seigneur pour être protégés dans son château.

Dans ce groupe d'élève, un fait remarquable est à noter. Carl mobilise une donnée extérieure aux documents étudiés. Un débat s'ouvre alors au sein du groupe. Le passage est retranscrit ci-dessous.













10	Carl	Ben moi j'ai mis cette hypothèse parce que... Le seigneur est considéré comme euh des gens puissants pour le royaume c'était... C'était des grandes personnes et du coup bah euh... ils avaient un peu euh beaucoup de droits et donc euh... C'était un honneur je pense de travailler pour le seigneur et comme ça en plus ils pouvaient se réfugier dans le château.
11	Samy	Hippolyte pourquoi tu fais des pixels art... C'est pas dans les consignes de faire des pixels art
12	Hippolyte	Et Carl... Pourquoi un honneur de travailler pour le seigneur...
13	Carl	Bah parce que c'était un honneur de travailler pour le seigneur parce que pour eux le seigneur c'était une grande personne. C'était quelqu'un qu'il fallait respecter...
14	Hippolyte	Mouais...
15	Carl	C'était beaucoup plus qu'un noble à l'époque.
16	Hippolyte	Bah peut être que y'en a qui n'étaient pas d'accord avec ça et qu'il fallait quand même se protéger...
[...]		
34	Carl	Moi je pense que c'était un privilège de travailler pour le seigneur.
35	Hippolyte	Nan moi je pense que c'est que pour genre les attaques car par exemple si c'est pour la peste là ils peuvent pas faire grand-chose...
36	Carl	Moi je pense c'est un honneur... Imagine tu vois si un jour tu travailles pour Emmanuel Macron c'est un honneur...
37	Hippolyte	Bah... Pfff
38	Florinda	Bah on va pas parler de politique
39	Carl	C'était un exemple
40	Samy	Emmanuel Macron c'est un très bon président et il fait bien de ne pas céder aux gilets jaunes tu vois... Moi je suis pas pour les gilets jaunes.
41	Hippolyte	Moi j'hésite un peu...
42	Florinda	Ok. On va reprendre le cours d'histoire géo... On parle de politique-là.
43	Hippolyte	Bah attend c'est lui qui donne son exemple. C'est lui qui lance le sujet c'est pas moi.

44	Carl	Et du coup c'était un honneur...
45	Florinda	Bah... Y'en a qui ont...
46	Carl	C'était pour certains un honneur
47	Hippolyte	Un honneur !?? Euh...
48	Carl	Euh c'est comme toi si tu travaillais pour le président... c'est quand même pas mal.
49	Florinda	Moi j'aurais pas aimé.
50	Hippolyte	Ah !
51	Florinda	Personnellement. Ça m'aurait pas fait plaisir.
52	Carl	Pour certains c'était un honneur
53	Florinda	Mouais.

La donnée apportée par Carl est la suivante : les seigneurs sont « des gens puissants pour le royaume », « des grandes personnes » (ligne 10), « quelqu'un qu'il fallait respecter » (ligne 13), « plus qu'un noble » (ligne 15). De cette donnée découle pour Carl la nécessité pour les paysans de servir le seigneur. Il ajoute que cela représentait un honneur pour les paysans, un privilège même (lignes, 10, 13 ou encore 34). Carl va d'ailleurs articuler cette explication avec celle qui avait été formalisée plus tôt par le groupe. Il explique qu'ainsi les paysans pouvaient allier l'utile (nécessité de se protéger) à l'agréable (honneur de servir leur seigneur). Cependant, les autres membres du groupe n'accueillent pas sa proposition avec un enthousiasme débordant.

La mise en tension entre donnée et explication ne peut pas s'effectuer car aucune autre donnée contextualisée n'est apportée. Carl essaye de justifier son propos en faisant une analogie. Ce raisonnement rapproche une situation du présent déjà connue avec une situation du passé à connaître. Il explique que travailler pour le seigneur, c'est comme travailler pour le président Emmanuel Macron (ligne 36). Cependant, là aussi les autres membres du groupe remettent en cause le choix de son exemple. Florinda lui réponds : « Personnellement. Ça m'aurait pas fait plaisir » (ligne 51).

Ci-dessous le texte rendu par les élèves à l'issu de leur discussion.

Compétence évaluée : Compétence 2.7 Je comprends et j'analyse un document - Nous avons compris et correctement utilisé les documents à notre disposition.	
Evaluation du groupe	   
Compétence évaluée : Compétence 2.8 - Je sais coopérer à l'intérieur d'un groupe - Nous nous sommes écouté(e)s et avons réussi à nous mettre d'accord sur une hypothèse.	
Evaluation du groupe	   
Compétence évaluée : Compétence 4 - Je sais mener une démarche d'investigation - Nous nous sommes posés(e)s des questions sur les phénomènes historiques étudiés et avons fait des choix en conséquence.	
Evaluation du groupe	   

Hypothèse du groupe : Les paysans travaillent pour le seigneur pour être protégés des attaques ennies. C'étaient pour certains un honneur.

Explication : Les paysans travaillent pour le seigneur car ils étaient protégés lors des attaques (ils allaient dans le bateau). La sécurité était une chose qui n'était plus à se soucier. Ils étaient un peu obligé de travailler pour le seigneur.

Un constat que l'on peut émettre pour ce groupe est que le travail coopératif est défaillant. Les membres du groupe qui ont travaillé sur le schéma de la seigneurie de Wismes n'interviennent pas ou peu et n'apportent pas les données qu'ils ont potentiellement collectées. Ces nouvelles données auraient pu être mises en tension avec les modèles explicatifs déjà avancés par les élèves. Ainsi, les élèves n'explorent pas le champ des explications possibles. Nous ferons le lien entre ce constat et les pratiques ordinaires de la classe, lors de la mise en perspective de l'analyse de nos données. Les élèves se contentent d'appliquer un modèle explicatif qui leur semble le plus évident au vu du document, sans chercher à le remettre en cause. Le registre des

explications mobilisé par les élèves n'évolue pas. La seigneurie est vue comme un lieu où s'exerce la domination sans partage du seigneur. Ils considèrent cette domination comme acceptée, voire recherchée par certains paysans.

On peut modéliser le processus de problématisation pour le groupe 2 avec le modèle de l'espace des contraintes ci-dessous.

Espace des contraintes en jeu lors de la discussion – Groupe 2

Registre des données mobilisées par les élèves	Il y a des dangers	Le château du seigneur est un lieu sûr	Le seigneur est quelqu'un d'important
Registre des modèles et des nécessités mobilisés par les élèves	Nécessité pour les paysans de se protéger dans le château	Nécessité d'obéir au seigneur	Nécessité/ Honneur de servir le seigneur
Registre des explications mobilisés par les élèves	Seigneurie vue comme un lieu où s'exerce la domination sans partage du seigneur. Cette domination est acceptée voire recherchée par certains paysans		

Conclusion de l'analyse du recueil de données

Le savoir n'a pas été problématisé.

L'analyse épistémologique met en évidence le fait que les élèves sont dans une logique de preuve. Ainsi, lorsque les élèves du groupe 2 réfléchissent pour justifier leur hypothèse, Hippolyte répond spontanément : « Euh parce que j'ai vu ça dans le livre » (ligne 55). Le statut des documents du manuel n'a pas été modifié. Les données continuent d'être considérées comme vraies.

Les élèves se contentent de prélever les données des documents sans les problématiser. Ils reproduisent le savoir précédemment acquis et aboutissent ainsi à des savoirs propositionnels et non apodictiques. Les élèves se situent toujours dans

un rapport de vérité vis-à-vis de la source et n'ont ainsi pas ou peu exploré le champ des explications possibles.

Les pratiques langagières n'ont pas eu l'impact décisif pour développer la pensée critique des élèves.

L'analyse langagière démontre que le savoir n'a pas été secondarisé. Même si la forme du récit s'y prête mieux, on peut relever des traces de cette historicisation du savoir dans les discussions des élèves. L'analogie utilisée par Carl n'est pas contrôlée. On ne relève pas d'indice de périodisation dans les textes des élèves. Les modalisateurs ne sont pas utilisés.

Pour finir, une limite que je peux apporter à mon analyse concerne la représentativité de mon échantillonnage de données. Mes moyens matériels limités ne m'ont pas permis de procéder à un enregistrement systématique de tous les groupes d'élèves. De telles données auraient éventuellement nuancé mes propos.

3.1.2. Analyse et discussion pour la seconde

Nous analysons les hypothèses et les explications des élèves pour répondre à notre problématique : « pourquoi les paysans acceptent-ils la domination des seigneurs ? », transformée en une question nouvelle par l'enseignante : « est-ce que les paysans travaillent pour le seigneur parce que celui-ci les force et les surveille ? ». Les élèves de seconde sont amenés à confronter leurs explications avec les données visibles. Est-ce que les élèves réussissent à mettre en tension les données du contexte, les données du document et leurs explications afin de poser les termes du problème différemment ? Question à laquelle nous tenterons de répondre grâce à l'étude des registres.

Pour la première étude de document, nous avons des données écrites qui permettent d'avoir une assez large palette des processus enclenchés par les élèves dans cette première phase de problématisation.

Pour la deuxième étude, nous avons les données écrites réalisées à la maison, les données orales d'un seul groupe lors de la mise en commun de leurs explications et les conclusions écrites de tous les groupes au tableau.

3.1.2.1. *Analyse des hypothèses des élèves de seconde :*

- « peur de la peine de mort »
- « exclusion de leur village »
- « la domination est imposée par la force ou par flemme de se rebeller »
- « les paysans et les seigneurs n'ont absolument pas le même pouvoir, le paysan est automatiquement en position de soumission et n'a pas d'autre choix que d'accepter sa domination »
- « pas le choix, mœurs de l'époque, le seigneur donne des terres, il faut un chef de toute façon »
- « les paysans n'ont pas le choix, pour éviter de se faire expulser »
- « car sinon ils vont être punis, ils sont soumis »

Les élèves expliquent la domination seigneuriale par la force. C'est la violence qui retient les paysans sur le territoire de la seigneurie (*peine de mort, force, soumission, ils vont être punis*). Leur modèle explicatif est nourri par leurs représentations sociales et peut-être par leurs savoirs acquis et appropriés du collège. Ils ont été habitués à voir dans l'iconographie médiévale une image du seigneur cumulant les pouvoirs politique, économique et militaire. D'autre part, le travail sur la répression des hérétiques et des Juifs avant les vacances a peut-être renforcé ce modèle explicatif. La force et la violence caractérisent à leurs yeux l'organisation sociale au Moyen-Age. On le voit dans leurs dessins, la guerre, les armes et les chevaliers constituent leurs représentations spontanées pour décrire la période médiévale. L'organisation sociale est perçue comme rigide et fixée à tout jamais, dans laquelle les acteurs en bas de l'échelle sociale n'ont aucune marge de manœuvre (*n'ont absolument pas le même pouvoir, le paysan est automatiquement en position de soumission, ils sont soumis, mœurs de l'époque, pas le choix*). Ces représentations ne sont pas fausses, mais tendent à être exagérées dans l'imaginaire collectif. A ce sujet, l'exposition « Quoi de neuf au Moyen-Age ? » relève et déconstruit les représentations sociales sur la période dans l'univers audiovisuel et littéraire occidental (Catteddu, Noizet, 2016). Les films ou les séries, la majorité d'origine

hollywoodienne, retranscrivent une période obscure, où les paysans sont traités comme des sous-hommes, souffrant de disettes régulières, causées par les prélèvements intensifs (qui font écho à l'actualité des élèves) et/ou les conditions climatiques. L'image du paysan pauvre et malheureux, véhiculée par ces productions culturelles, est validée par le document étudié. Leurs idées explicatives (inégalités sociales très élevées et violence) sont confortées par la source. Les explications/descriptions des élèves (dans les exemples suivants) montrent que la position physique réciproque des personnages dans le document est utilisée pour justifier leur hypothèse d'une domination forcée.

I. La seigneurie dans les campagnes de l'Europe médiévale

Problème : Pourquoi les paysans acceptent-ils la domination des seigneurs ?

Hypothèses	Décrivez le document 1 p. 110	Quels éléments du document valident et/ou invalident vos hypothèses ? Pourquoi ?
car sinon ils vont être punis ils sont soumis	on voit un agent seigneurial qui surveille le travail des paysans qui sont à genoux par terre.	le document valide car on voit les paysans soumis par terre, surveillés, ils sont obligés de le faire.
	agent seigneurial : est un serf, paysan non libre qui dépend du seigneur. il paye des taxes spécifiques. Pour en payer moins, il choisit d'accepter la fonction d'intermédiaire (il surveille les autres paysans libres).	

oblème : Pourquoi les paysans acceptent-ils la domination des seigneurs ?

Hypothèses	Décrivez le document 1 p. 110	Quels éléments du document valident et/ou invalident vos hypothèses ? Pourquoi ?
<p>Pas le choix</p> <p>mœurs de l'époque</p> <p>Seigneur leur donne des terres</p> <p>Il faut un chef de toute l'église</p>	<p><u>L'homme de bout</u>, il a une corne de bœuf et une grande hache. Il semble commander les 3 autres personnages qui eux sont d'avis à lui, tous les, entrain de couper du ble à la faucille. Leur expression faciale semble exprimer la douleur et la tristesse</p>	<p>grâce à l'image l'hypothèse peut être validée car il y a la présence d'un personnage qui a l'air de les forcer à travailler.</p>

* Agent seigneurial : est un serf.
 serf : paysan non-libre qui dépend du seigneur. Il paye des taxes spécifiques ~~pour~~ et payer moins, il choisit de accepter la fonction d'intendant.

Problème : Pourquoi les paysans acceptent-ils la domination des seigneurs ?

Hypothèses	Décrivez le document 1 p. 110	Quels éléments du document valident et/ou invalident vos hypothèses ? Pourquoi ?
<p>Les paysans et les seigneurs n'ont absolument pas le même pouvoir, le paysan est automatiquement en position de soumission et n'a pas d'autre choix que d'accepter la domination.</p>	<p>On nous pouvons observer un seigneur en position de domination qui soumet les paysans. Il se tient debout, les paysans sont à 4 pattes</p>	<p>La position des 2 personnages.</p>

On retrouve des similitudes entre les hypothèses des élèves de seconde et de cinquième. La notion de menace intervient de deux manières dans les idées explicatives des élèves de seconde. Premièrement, ces derniers identifient la peine de mort comme moyen de forcer les paysans à se soumettre, la domination étant

entendue par les élèves comme synonyme de soumission. Deuxièmement, les paysans sont obligés d'accepter la domination ; en cas contraire, ils perdent leur droit de vivre dans la seigneurie (*pour éviter de se faire expulser, exclusion du village*). L'exclusion est la notion de ne plus pouvoir appartenir à la communauté. L'idée est ici pertinente, puisqu'elle souligne les liens de dépendance entre le paysan et le seigneur. Cette dépendance est par ailleurs soulignée dans le fait que le seigneur donne des terres aux paysans, expliquant le choix (ou le non-choix) des paysans d'accepter la domination féodale. Cette idée d'échange est minoritaire dans les hypothèses des élèves de seconde. Ni la notion de protection ni celles de promesse/don et contre-don n'apparaissent comme en cinquième. Les élèves se concentrent donc sur les moyens de pression coercitifs du seigneur sur le paysan. Ils ne questionnent pas les nécessités du seigneur, qui maintient les conditions suffisantes à la survie des paysans afin qu'ils travaillent pour lui et mettent en valeur son territoire.

La nature du pouvoir seigneurial mobilisée par les élèves est liée à la conception d'un pouvoir présidentiel fort et réalisé dans la Vème République, (*il faut un chef de toute façon*), conception politique doublée de l'acceptation populaire qu'il faut un « chef » pour gouverner. Le registre est ici anthropologique. L'élève ne conçoit pas d'autres formes d'organisation sociale dans les sociétés humaines, ni même l'auto-organisation des paysans (sociabilités communautaires, gestion des communs et pratiques solidaires telles que le glanage). L'autre explication anthropologique et sociale est celle de l'absence de rébellion. La non-volonté des paysans de se révolter contre la domination s'explique par leur prétendue nature passive (*flemme de se rebeller*). La rébellion a en effet un coût organisationnel et social, ce qui est un savoir scolaire acceptable. Ce coût est d'autant plus fort dans l'imaginaire des élèves que le seigneur médiéval leur apparaît comme tout-puissant, possédant le droit de vie ou de mort sur ses paysans. Dans ce cadre, les élèves ne peuvent penser les liens vassaliques qui lient le seigneur à ses paysans, par une recherche de légitimité mutuelle, au sein d'un régime de don et contre-don, comme le conceptualise Florian Mazel. Peut-être confondent-ils l'ordre seigneurial avec l'absolutisme ? Dans leur registre explicatif, il est impensable que les paysans puissent avoir leur mot à dire. Ce registre d'explication, à savoir que la seigneurie interdit toute marge de manœuvre, que l'« agency » des paysans semble inexistante, modèle la domination seigneuriale à l'image d'un régime totalitaire du monde contemporain.

Si l'explication religieuse n'apparaît pas dans les hypothèses écrites en seconde, elle apparaît dans une intervention orale. Un élève à l'oral, lors de la deuxième séance, émet l'hypothèse suivante : « parce que les paysans pensent que les seigneurs sont des représentants de Dieu ». Nous pouvons supposer ici que le registre d'explication politico-religieux vient de la polysémie du sens seigneur (le seigneur divin / le seigneur vassalique) et/ou de l'étude des seigneurs ecclésiastiques dans le chapitre sur la chrétienté.

Etude du doc. 1 p. 110

Hist Th 3 : Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI au XIII siècles

Capacités : Je sais émettre des hypothèses pour répondre à un problème. Je sais décrire un document et utiliser mon analyse pour valider ou invalider une hypothèse.

Partie 2 : Sociétés et cultures rurales

I. La seigneurie dans les campagnes de l'Europe médiévale

Problème : Pourquoi les paysans acceptent-ils la domination des seigneurs ?

Hypothèses	Décrivez le document 1 p. 110	Quels éléments du document valident et/ou invalident vos hypothèses ? Pourquoi ?
→ peur de la peine de mort → exclusion de leur village	→ on voit un seigneur qui dirige à la baguette des paysans... l'encercle dans les champs de maïs comme forcer. l'agent seigneurial est un seigneur paysan ou libre qui a le droit du seigneur. Il paye	aucun élément valide mon hypothèse.

I. La seigneurie dans les campagnes de l'Europe médiévale

Problème : Pourquoi les paysans acceptent-ils la domination des seigneurs ?

Hypothèses	Décrivez le document 1 p. 110	Quels éléments du document valident et/ou invalident vos hypothèses ? Pourquoi ?
La domination se impose par la force et par peur ou par flatterie de se rebeller	Cette domination impose par les seigneurs au paysan et flatterie, il le tient avec des bâtons ce qui métaphore bien la place de chacun dans la société.	

3.1.2.2. *La confrontation des idées explicatives et des données*

La deuxième étude de document devait amener les élèves à intégrer une nouvelle donnée contextuelle sur les seigneuries au Moyen-Age. Au XIV^{ème} siècle, date à laquelle le plan de la seigneurie de Wismes est produit, le pouvoir royal s'affirme et les seigneurs tentent de conserver leur territoire.

Le groupe étudié est formé de quatre élèves, deux éléments moteurs (élèves 7 et 3), autonomes dans leur travail personnel, et deux élèves (élèves 4 et 8) qui ont moins de facilité. Ils doivent discuter de leurs hypothèses et de leurs explications de la domination seigneuriale à travers l'exemple de Wismes. Leur objectif est de rédiger une réponse commune qu'ils viennent ensuite présenter au tableau.

Fiche activité de l'élève 7 :

Partie 2 : Sociétés et cultures rurales

I. La seigneurie dans les campagnes de l'Europe médiévale

Problème : Est-ce que les paysans travaillent pour le seigneur parce que celui-ci les force et les surveille ?

Hypothèse(s)	Analysez le document 3 p. 111	Quels éléments de votre analyse et quelles données du cours valident ou invalident vos hypothèses ? Pourquoi ?
Oui	C'est une carte de la seigneurie de Wormes, dans le nord de la France au XIV ^e siècle. Le château du seigneur est au centre avec l'église juste à côté. Plus loin il y a les maisons des paysans à côté du gibet en bas et en haut il y a des routes et chemins et le moulin.	Les maisons des paysans sont situées juste à côté du gibet, pouvoir de justice on peut donc croire que le seigneur les force et les surveille mais les paysans peuvent aussi travailler pour gagner de l'argent.

Selon nous, oui les paysans travaillent pour le seigneur car il les force et les surveille. Sur le plan on peut voir que le château et l'église sont bien au centre et "dominant" et aussi que les maisons des paysans sont collées au gibet. Cela peut faire penser que les paysans sont surveillés et contrôlés par le pouvoir (église, seigneur).

L'élève 7 décrit le contexte et la nature de la source. Elle utilise l'organisation spatiale de la seigneurie et la situation des lieux de pouvoir seigneuriaux (le château = pouvoir militaire, le gibet = pouvoir de justice, l'église = pouvoir spirituel) par rapport aux maisons des paysans, afin de valider son explication. Elle entre donc dans une démarche d'investigation, dont l'objectif est d'adapter le document à son modèle explicatif. Le document sert de preuve à ses explications. L'élève a par ailleurs fait l'effort de mettre en lien le problème avec les étapes du tableau à remplir et la légende du document. L'extrait du verbatim montre qu'elle a travaillé en amont à la maison. C'est elle qui conduit la réflexion du groupe.

2	E7	Oui du coup regarde. Là 5 c'est la justice et là 2 c'est les paysans. Du coup les paysans à côté de ça pour euh pour qu'ils soient bien [???]
3	E3	Moi je pense que les paysans ils travaillent pour le seigneur parce que le seigneur les force
4	E7	Oui mais il faut expliquer pourquoi et qu'est-ce qui peut valider ça.

La trace écrite sous le tableau de l'élève 7 correspond à celle du groupe, rédigée au fur et à mesure de la discussion, retranscrite complètement en annexe (cf. annexe_verbatim_seconde). Leur trace écrite est ensuite synthétisée lors de la mise en commun au tableau (cf. annexe_trace écrite_seconde). Nous observons que l'élève 7 a abandonné l'introduction du contexte et de la description de la source, ainsi que le registre explicatif socio-économique (*les paysans peuvent aussi travailler pour gagner de l'argent*).

Nous allons voir que la dynamique du groupe tend à se focaliser sur un seul modèle explicatif, celui de la domination féodale forcée et unilatérale, expliquée par l'organisation politique et sociale qui est déduite de la géographie de la seigneurie et des savoirs acquis.

3	E3	Moi je pense que les paysans ils travaillent pour le seigneur parce que le seigneur les force
4	E7	Oui mais il faut expliquer pourquoi et qu'est-ce qui peut valider ça.
5	E3	Bah parce que....
6	E4	Qui peut valider ?
7	E7	Il faut regarder par rapport au document
8	E3	Ils mettent plein d'agent [ou de seigneurs ?] dans les provinces pour les surveiller et comme t'as dit...
9	E7	Il y a des pouvoirs de justice. Ca peut faire penser que...
10	E3	Du coup si on est envoyé au tableau on dit quoi ? Il faut se mettre d'accord avec le problème
11	E7	Oui, nous on pense que oui, parce que... parce que voilà
12	E3	Déjà, parce qu'ils ont un manque d'éducation

L'élève 3 remobilise l'idée de l'agent seigneurial surveillant les paysans dans les champs (*les provinces*), idée provenant du document 3 p. 110 (ligne 8). Les élèves demeurent convaincus à ce stade que, quel que soit le statut social des paysans, le seigneur les domine par une décentralisation autoritaire.

L'élève 3 mentionne une seule fois le niveau social des paysans (*manque d'éducation*, ligne 12). Les paysans acceptent la domination car ils n'ont pas les moyens intellectuels pour lutter contre. Cette idée est liée aux représentations d'un monde paysan extrêmement pauvre et correspond au registre explicatif des élèves, celui de la domination totalitaire, où le manque d'éducation empêche les paysans de prendre conscience de leur condition servile et de prendre l'initiative de se révolter.

Puis, l'élève 7 convoque à nouveau le pouvoir de justice, qui est symbolisé et mis en avant par la légende du manuel à travers la présence du gibet (lignes 9 et 22). Les autres élèves renchérissent sur l'explication de la surveillance, voire de la traque policière (lignes 22 et 23). Dans les représentations des élèves, les paysans médiévaux vivent dans une société de type totalitaire, où le contrôle des populations fonde le pouvoir seigneurial. Ils cherchent dans le document les moyens réels et concrets de cette surveillance, à l'instar de la technologie du contrôle des individus du XXI^{ème} siècle, décrite par Michel Foucault à travers le concept de biopolitique (Foucault, 1975). « Le château est surélevé » et donc le seigneur ou ses agents peuvent passer leur temps à vérifier les allers et venues des villageois (ligne 21). L'élève 4 insiste sur l'agencement spatial et l'entrelacs des routes sur le plan (*labyrinthe*, ligne 19). Son analyse spatiale pourrait même renforcer l'idée d'un contrôle des individus, à travers la perte de repères spatiaux ou la création d'un repère unique en l'office du château. Par leurs explications et les allers-retours entre celles-ci et les données du document, le groupe façonne une dystopie digne de *1984*, dans un passé transformé, où les nécessités des paysans dépendent du bon vouloir du seigneur. La seule nécessité du seigneur est de conserver le contrôle sur les paysans. Le groupe approfondit ses explications sans s'interroger sur la vie quotidienne, les relations sociales qui s'établissaient entre l'intérieur et l'extérieur du château, sur les activités réalisées derrière ses murs, sur la manière dont les activités des paysans façonnent le territoire. Ils restent collés aux preuves que peut leur fournir la source.

20	E7	Oui on s'en fout, c'est un schéma. On dit le château il est au centre, ça montre un peu la domination et tout et en plus à côté des maisons
21	E4	Et il est surélevé et donc du coup il a vu sur tout le monde.
22	E7	Et à côté des maisons des paysans, il y a le gibet et tout, donc ça peut nous faire penser qu'ils sont surveillés, fin je ne sais pas comment dire.
23	E3	Ouais, qu'ils sont traqués
24	E7	Oui il leur fait peur et s'ils ne le font pas, c'est comme là...
25	E3	Hum, il y a quoi d'autre ?
26	E3	Et donc ils sont obligés par l'Eglise aussi

28	E7	Mais je ne sais pas si l'Eglise ça a un rapport.
29	E4	Bah si le pouvoir euh de l'Eglise
30	E7	Ouais
31	E4	Euh, c'est séparé
32	E7	Ouais, genre le château et l'église au centre ça montre la domination et après, il peut faire penser ça et avec le pouvoir de justice, ils sont surveillés par ces trois pouvoirs. Et s'ils ne le font pas, pas...
33	E4	Vas-y écris
34	E7	Oui mais là ils parlent des seigneurs, donc on va pas trop parler de l'Eglise

L'Eglise intervient seulement au milieu de la discussion (ligne 26). Cela provoque un débat très pertinent pour savoir où classer le pouvoir de l'Eglise. Pourquoi l'élève 7 s'interroge sur le lien avec l'Eglise ? (ligne 28). Elle valide le lien entre l'Eglise et la domination seigneuriale proposé par l'élève 4, qui présente des difficultés pour expliquer le rapport qu'il a établi (ligne 32). L'Eglise peut entrer dans le modèle explicatif du groupe car l'église est aussi située au centre de la seigneurie. Aux yeux de l'élève 7, cela complexifie son raisonnement car il faut relier logiquement les trois pouvoirs. Les élèves séparent à ce moment le pouvoir du seigneur du pouvoir de la justice et de celui de l'Eglise (*le pouvoir des messieurs qui utilisent le gibet*, lignes 32 et 46). Toutefois, l'élève 7 revient sur sa validation de la domination de l'Eglise car elle différencie seigneur et Eglise. L'élève ne mobilise pas le cours sur la chrétienté médiévale et l'encadrement religieux des sociétés. Elle demeure dans une posture

scolaire (ligne 34) et écarte l'idée de l'élève 4, qu'elle invalide peut-être à cause de leur différence de niveau scolaire et de la peur d'écrire une réponse fausse.

44	E4	Voilà, compressés par les lois imposées par les différents pouvoirs, c'est-à-dire législatifs, l'Eglise
45	E3	Ça [pouvoir législatif] n'existait pas à l'époque
46	E4	Mais genre le pouvoir du seigneur, le pouvoir de l'Eglise et le pouvoir euh, le pouvoir des messieurs qui utilisent le gibet
47	E7	Les quoi ?? Cela peut faire penser que les paysans sont surveillés
48	E4	Non ! Surveillés et...
49	E7	Mais attends !
50	E4	Compressés par les lois exigées par les différents pouvoirs
51	E3	Mais il n'y a pas de différents pouvoirs
52	E4	Ferme ta gueule, il y a l'Eglise
53	E7	Ils sont opprimés par les pouvoirs qu'ils soient seigneurs ou église

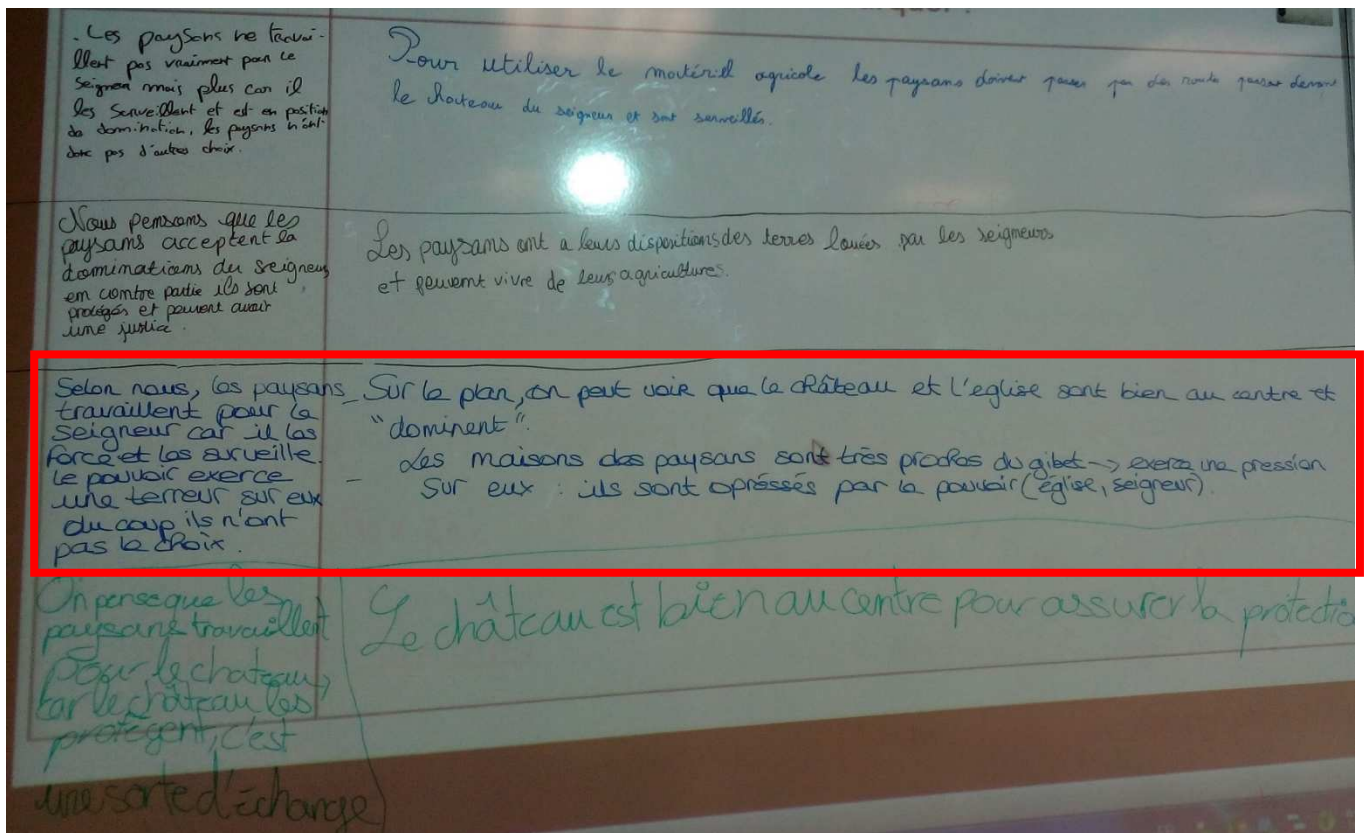
L'élève 4 remet en avant son idée explicative qui gêne le raisonnement de sa camarade car l'Eglise est absente du problème selon elle (ligne 44). Pour l'élève 4, au contraire, la domination est multidimensionnelle et s'exerce un peu partout, de manière diffuse (lignes 46 et 50). Il mentionne les « lois imposées » par le pouvoir législatif et l'Eglise (ligne 44). Il apparaît que l'élève mélange la séparation des pouvoirs avec l'intuition que le seigneur ne recourt pas seulement à la force (ligne 48). Cela provoque un conflit cognitif pour les deux autres élèves, étant plus scolaires dans leur approche. L'élève 3 affirme qu'il ne peut y avoir de différents pouvoirs (ligne 3). Elle réagit apparemment à l'idée de la séparation libérale des trois pouvoirs, théorisée à partir du XVII^{ème} siècle en Europe, et souhaite peut-être corriger l'anachronisme. A l'inverse, elle peut tout autant affirmer que le pouvoir du seigneur ne peut être qu'exclusif, si on se situe dans une version absolutiste, voire totalitaire, du régime de domination féodale.

3.1.2.3. *L'objectivation des données par l'espace de contraintes*

Registre des données mobilisées par les élèves	Les maisons des paysans sont proches du gibet	Les paysans habitent à côté du château	Le château est au centre de la seigneurie et surélevé	L'église est au même niveau que le château	Le seigneur donne des terres aux paysans	Les paysans travaillent pour gagner de l'argent
Registre des modèles et des nécessités mobilisés par les élèves	Les paysans acceptent la domination car ils sont surveillés et menacés				Les paysans travaillent pour le seigneur afin de se nourrir	
Registre des explications mobilisés par les élèves	La domination seigneuriale s'exerce à travers la force et la surveillance des individus, de manière totalitaire					

Ainsi, les savoirs construits par les élèves se composent de savoirs propositionnels, accumulant les indices trouvés dans le document prouvant que le seigneur exerce sa domination de manière totalitaire (les paysans sont surveillés et menacés, opprimés par le pouvoir du seigneur/église). Néanmoins, l'introduction d'une nouvelle donnée, l'Eglise, amorce un début de problématisation. Les élèves débattent afin de savoir si l'Eglise participe de la domination seigneuriale, sans vraiment trouver d'arguments convaincants, autrement que spatiaux. Finalement, le débat sur la nature multidimensionnelle du pouvoir seigneurial tourne court car les élèves veulent faire rentrer leurs idées explicatives dans un raisonnement logique, qui n'accepte aucun paradoxe. Ils opèrent un mélange entre pouvoir laïc et ecclésiastique, sans aller plus loin dans la réflexion (*les paysans sont opprimés par le pouvoir, église, seigneur*). Or, la puissance symbolique de l'Eglise, étudiée dans le chapitre précédent, aurait pu les aider à interroger la nécessité du seigneur laïc à jouer des référents religieux afin de se faire accepter par les paysans. Cela aurait pu permettre de faire

évoluer leur registre d'explication, vers une domination seigneuriale fondée sur un besoin mutuel.



3.2. Discussion et mise en perspective des analyses pour les 5^{ème} et les 2^{nde}

3.2.1. L'absence de mise en tension entre données et explications.

On observe un point commun entre les discussions des deux niveaux. De manière générale, les élèves se centrent sur les paysans, sur leurs nécessités (se nourrir, se protéger, ne pas mourir, ne pas être exclus).

Cependant, les élèves de seconde s'interrogent sur les différentes sources de pouvoir qui s'exercent alors que les élèves de cinquième, non. Les élèves de seconde se questionnent sur la place du pouvoir de l'Eglise par rapport au pouvoir du seigneur, même s'ils n'arrivent pas à penser le seigneur comme une autorité autre que laïque. Le seigneur partagerait le pouvoir avec le représentant de l'Eglise dans la seigneurie. On peut supposer que cette différence est liée à des savoirs scolaires plus étendus à

la fois sur la période (ils viennent de terminer le chapitre sur la chrétienté médiévale) et sur les rapports de pouvoir dans la société actuelle (des élèves convoquent le pouvoir législatif et le pouvoir judiciaire). Par ailleurs, nous pouvons nous demander dans quelle mesure, le choix de la problématique a-t-elle pu influencer sur les discussions des élèves ? En cinquième, le seigneur est le sujet de la question. A l'inverse, en seconde, la question était centrée sur les paysans.

En outre, nous constatons l'absence chez les élèves de la mise en tension entre les données et leurs explications. Nous voulions leur faire construire le concept d'une domination fondée sur un besoin mutuel (le seigneur a besoin des paysans et doit faire accepter sa domination de manière symbolique, et réciproquement, les paysans ont besoin du seigneur pour se nourrir, se protéger, survivre). Or, les élèves interrogent seulement les nécessités des paysans et ne questionnent pas les nécessités des seigneurs. Cela empêche les élèves de faire évoluer leur registre des explications. Nous verrons dans le point suivant quelles démarches ils auraient pu mobiliser. Leur registre est celui d'une domination seigneuriale sans partage, qui vient d'une position sociale qui semble ontologique. Le savoir construit n'est donc pas celui d'un savoir scolaire acceptable. Cependant, on peut déceler dans le registre mobilisé par les élèves des aspects de différents modèles historiographiques de la conception du château fort (Le Marec, Doussot, Vézier, 2009 pp.7-27). Le château fort est le symbole du pouvoir militaire du seigneur, pouvoir qui est le premier facteur explicatif de la domination du seigneur chez les élèves. Il est aussi décrit comme le lieu du pouvoir économique du seigneur au sein de la seigneurie (aspect foncier de la seigneurie banale) et également décrit comme le marqueur social de l'espace (les maisons des paysans s'organisent autour du château du seigneur, il est surélevé). Les élèves mêlent donc trois registres d'explications : les registres militaire, socio-économique et symbolique.

Nous pouvons dégager plusieurs pistes de remédiation concernant l'échec relatif du développement d'une pensée critique chez les élèves : les conditions mises en place par le professeur et les pratiques ordinaires de la classe.

3.2.2. Le rôle du professeur

Dans le cas des cinquième, le professeur choisit volontairement une position en retrait afin de ne pas trop interférer dans la discussion des différents groupes d'élèves. Il pensait que le cadre de la problématisation suffirait à faire avancer le savoir des élèves. Si on reprend le modèle des postures d'étayage de Bucheton, le professeur est alors dans une posture de lâcher prise, avec des groupes d'élèves qui étaient amenés à s'autogérer. Le professeur intervient à la fin du travail de groupe à la demande des élèves. La discussion est retranscrite ci-dessous.

128	Professeur	Oui alors ?
129	Camille	On a fini.
130	Professeur	Est-ce que vous pouvez maintenant avec vos mots... décrire la relation entre le paysan et le seigneur ?
131	Camille	Bah elle est commerciale... Bah elle était profitante. Les seigneurs profitaient des paysans
132	Emma	Les paysans étaient naïfs...
133	Professeur	Ils étaient naïfs les paysans ?
134	Olive	Bah nan. Pour moi les paysans ils faisaient beaucoup de choses pour les seigneurs en échange de pas grand-chose.
135	Emma	Bah oui parce que là il donne des terres mais en échange ils doivent travailler sa terre. Donc ils ont pas le temps de travailler leurs terres.

En demandant aux élèves de décrire la relation qu'entretiennent les paysans avec le seigneur en utilisant leurs propres mots, le but était de réenclencher une discussion entre les élèves sur les données récoltées afin qu'ils puissent enclencher une mise en tension entre les traces du passé (données du manuel) et leurs modèles explicatifs (les nécessités). L'objectif est ici purement langagier. Les élèves comprennent la tâche comme une simple reformulation, tendant vers la conceptualisation (concept de relation commerciale), et non comme une tâche réflexive (de mise en tension). Le professeur voulait en effet réactiver le processus de problématisation, par la reformulation, afin de faire interroger les nécessités du seigneur. Les explications apportées par les élèves à la vue de ces données sont

empreintes de sens commun. Ainsi, les paysans sont décrits comme « naïfs » (ligne 132) et les seigneurs sont vus comme des personnes vénales qui les exploitent (lignes 131 et 134). Après mon intervention, les élèves ont rajouté la conclusion suivante : « **Conclusion** : *Il y a une relation injuste entre les paysans et les seigneurs, ils profitaient des paysans, les paysans travaillaient beaucoup pour peu en échange* ». Malgré mon intervention, le registre explicatif ne change pas. Les élèves reviennent toujours sur les nécessités des paysans et ne redéfinissent pas les termes du problème.

Dans la séance avec les élèves de seconde, la professeure n'intervient à aucun moment dans le travail de groupe. Les élèves sont seuls face au document et le problème qu'ils se posent est d'adapter leur hypothèse aux données visibles du document. Ils ne mobilisent jamais les données du contexte (vu dans la séance précédente : affirmation du pouvoir royal et nécessité du seigneur de conserver son territoire). Le débat se cristallise autour des différents pouvoirs qui coexistent dans la seigneurie et qui expliquent l'obéissance des paysans.













Le professeur a un rôle dans la discussion. Un cadrage est nécessaire. Il faut qu'il puisse garantir à intervalles réguliers la stabilisation du savoir pour la communauté et qu'il oblige à reformuler si les informations ne sont pas assez compréhensibles par le reste du groupe. Cela ne s'improvise pas et nécessite d'anticiper les difficultés rencontrées en posant des questions de relance d'apprentissage. Aussi, il serait pertinent de changer de posture et tendre vers une posture d'accompagnement avec un étayage plus important à destination des élèves pour favoriser davantage la mise en tension entre données et modèles explicatifs. Cette mise en tension nous semble possible par l'apport de nouvelles données contextuelles susceptibles de soulever des paradoxes, qui aident les élèves à reformuler les termes du problème. La difficulté demeure que les élèves ont un rapport direct au document, que nous analyserons plus loin (3.2.4). De plus, il est compliqué de statuer sur l'étendue des données contextuelles à communiquer aux élèves sans risquer d'interférer sur le développement de l'analyse critique des élèves. S'il y a trop de données contextuelles, les élèves se concentrent sur celles-ci et oublient d'analyser le document, de discuter avec celui-ci, de lui poser des questions puis de mettre en tension leurs explications avec les données contextuelles.

Outre la posture du professeur, d'autres raisons peuvent expliquer la production d'un savoir non problématisé. Il faut ici mettre en évidence le poids des pratiques ordinaires de la classe.

3.2.3. Le poids des pratiques ordinaires de la classe

Les différentes activités proposées tout au long de l'année ont souvent consisté pour les élèves à prélever des informations dans des documents et à reproduire le savoir précédemment acquis, sans qu'ils soient acteurs de la problématisation, adoptant une posture scolaire. L'objectif de la tâche pour les élèves est d'aller au tableau afin d'obtenir la reconnaissance du professeur et de leurs pairs (cf. lignes 36 et 37 du verbatim des seconde). Ils n'entrent pas ou peu dans une posture réflexive ce qui limite les apprentissages. Le professeur donne la problématique après avoir plus ou moins réussi à contextualiser son propos grâce à l'accroche et n'y revient souvent qu'en fin de séance. Les élèves sont donc généralement « passifs » face au processus de problématisation.

En cinquième, comme on peut le constater par le biais du tableau des compétences ci-dessous, le groupe 1 est ainsi très satisfait de son travail.

Compétence évaluée : Compétence 2.7 Je comprends et j'analyse un document - Nous avons compris et correctement utilisé les documents à notre disposition.	
Evaluation du groupe	   
Compétence évaluée : Compétence 2.8 - Je sais coopérer à l'intérieur d'un groupe - Nous nous sommes écouté(e)s et avons réussi à nous mettre d'accord sur une hypothèse.	
Evaluation du groupe	   
Compétence évaluée : Compétence 4 - Je sais mener une démarche d'investigation - Nous nous sommes posés(e)s des questions sur les phénomènes historiques étudiés et avons fait des choix en conséquence.	
Evaluation du groupe	   

L'engagement dans la tâche de la part des élèves reflète les résultats de leur autoévaluation. Il a été très important. Ainsi, après l'intervention perturbante d'un élève extérieure au groupe, Camille exprime la volonté que le groupe soit « un bon

exemple » (ligne 19). Cet engagement des élèves dans la tâche témoigne surtout d'une posture scolaire et non d'une posture réflexive vis-à-vis des savoirs.

Les objectifs visés par le développement de la pensée critique méritent sûrement d'être mieux explicités en termes compréhensibles pour les élèves, idem pour la classe de seconde (absence de la mention « critique » à l'écrit, dans les compétences explicitées des fiches activités, et à l'oral). L'enseignant peut directement expliquer à ses élèves que faire de l'histoire ce n'est pas seulement savoir que, mais avoir compris qu'il ne saurait en être autrement. Il faudrait également que les élèves soient plus familiers avec la méthodologie déployée. Aussi, cette expérience réalisée ici à l'échelle d'une séquence, pour être efficace, doit être régulièrement renouvelée tout au long de l'année scolaire.

Cette hypothèse est commune aux deux enseignants. Dans le cas des élèves de seconde, ces derniers ont appris à questionner les documents par rapport à un contexte précis (une des facettes de la compétence critique) dans le chapitre sur l'invention de la citoyenneté dans l'Antiquité (en décembre). Cependant, seuls certains élèves ont été capables de contextualiser le document lors de l'évaluation donnée, les autres n'ayant pas compris à quoi servait la contextualisation. Ceux qui ont contextualisé le document sur Rome n'ont pas opéré de transfert pendant la séance sur la féodalité. Les élèves n'identifient pas la situation qui demande de mobiliser le contexte. Ils n'ont pas acquis la compétence à ce moment de l'année. Nous pouvons supposer que cela est lié aux conditions matérielles proposées par la professeure. En effet, la méthodologie donnée par la professeure sur la contextualisation a évolué tout au long de l'année, de la méthode classique du nature-date-auteur-source, aux tentatives de définir ce qu'était une étude critique (interroger les intentions de l'auteur par rapport au contexte, émettre des hypothèses sur les conditions de réception de la source, réfléchir à la matérialité de la source). Face à la surcharge cognitive et au surétayage de la méthodologie donnée, qui plus est changeante, les élèves de seconde n'ont pas compris ce qu'était la compétence critique en histoire.

Il serait nécessaire d'établir une progression à l'échelle de l'année afin d'intégrer des études de cas spécifiques, au cours desquelles seront amenées à construire, au regard des attentes institutionnelles, les items variés et parfois se recoupant entre eux, de la compétence critique en histoire. Une hypothèse d'action serait de construire une

sorte de carnet de bord que le professeur demanderait de retravailler à chaque étude. Les élèves répondraient à la question suivante : comment ai-je fait preuve d'analyse critique pour ce document ? Le problème que nous pouvons identifier est le temps disponible laissé à l'enseignant. Celui-ci doit cibler les thèmes propres à problématiser et sélectionner les documents adéquats au déploiement d'un tel dispositif.

3.2.4. Le choix des documents

Nous pouvons mettre en lumière une autre limite à notre recherche, relative au choix de l'étude de cas. Dans l'analyse langagière des données en cinquième et en seconde, nous remarquons l'absence de marqueurs temporels. Or, ces derniers sont révélateurs du processus de périodisation en cours, nécessaire à la secondarisation des savoirs. Nous pouvons conclure que les documents choisis sont trop décontextualisés, pas assez ancrés dans l'époque étudiée. L'étude portait sur les relations entre les paysans et leur seigneur en général. Pour que le cadre de la problématisation puisse fonctionner, il aurait été peut-être plus approprié de circonscrire l'enquête à un cas en particulier. Selon Ginzburg, un cas peut remettre en discussion les paradigmes épistémologiques dominants en dénonçant leurs points faibles¹². Le cas présente des faits, qui étant inhabituels, provoquent des questions. Concrètement, il s'agit en classe de mettre au travail les obstacles épistémologiques incarnés dans le savoir déjà-là des élèves. Ce qui est en jeu, ce sont leurs généralisations appliquées à des documents. Ces généralisations découlent de la combinaison de modèles explicatifs des comportements humains dont ils disposent et d'informations fournies dans la situation (documents à étudier, explication du professeur...). Le cas a pour but de créer « un espace de négociation entre les récits du passé (portés par les traces) et les récits du présents (ceux des élèves et ceux qui sont visés par l'enseignant) »¹³. Il manquait le récit d'une histoire et la chair de personnages auxquels les élèves pouvaient s'identifier.

Les élèves se positionnent dans un rapport direct au document. Les documents iconographiques sont pris comme un reflet de la réalité. Les élèves n'interrogent ni la nature de la source, ni l'identité de l'auteur. Ils n'ont pas la curiosité de chercher qui aurait pu avoir intérêt et pourquoi publier ce document tel quel à ce moment-là. De

¹² « Enquête sur le paradigme indiciaire avec Carlo Ginzburg », *L'interprétation des indices*, n° 21-22, 2007.

¹³ Ibid, p.114.

plus, le manuel donne l'impression aux élèves que c'est un document fiable, donnant une vision de la réalité seigneuriale décontextualisée. Cette posture contribue à accumuler des savoirs dits propositionnels. Elle serait induite par le fait que les savoirs sont considérés comme vrais dans les documents. Les élèves ne s'imaginent pas que le document s'inscrit dans un présent donné, un moment particulier, dont le futur n'était pas encore écrit. La capacité à se projeter n'est pas mobilisée par les élèves.

Conclusion

Nous étions partis de la définition de l'esprit critique et de la complexité de la travailler dans le cadre scolaire. L'esprit critique promu par l'institution semble n'interroger les savoirs qu'en termes de fiabilité. L'apprentissage de la pensée critique est, quant à lui, l'apprentissage d'un cadre pour raisonner qui permet de créer des concepts et d'aboutir à la secondarisation des savoirs. Nous avons mis en place un cadre méthodologique spécifique (la problématisation) pour que les élèves exercent leur pensée critique et produisent des savoirs scolaires apodictiques. Cette étude, menée à l'échelle d'une séance sur la féodalité et conjointement sur des classes de 5ème et de 2^{nde}, a permis une approche comparée sur le développement de la compétence critique.

Nos résultats permettent-ils d'expliquer le développement de la pensée critique chez les élèves dans la classe d'histoire ?

Non, ils ne le permettent pas. Nous avons mis en évidence l'absence de mise en tension entre les données apportées par le professeur et les modèles explicatifs mobilisés par les élèves. Les élèves n'ont pas remis en cause leur registre principal des explications, à savoir que le seigneur exerce une domination sans partage sur les paysans, domination fondée presque exclusivement sur la force. Donc, le développement de la compétence critique n'a pas abouti malgré le cadre mis en place par le professeur.

Cependant, nos résultats expliquent les raisons de l'échec relatif du développement de l'esprit critique chez les élèves. En effet, les outils que nous avons mobilisés nous ont permis de réaliser une recherche comparative et d'identifier des obstacles dans la classe qui empêchent d'entrer dans un processus de problématisation et de critique des sources. L'identification de ces obstacles par l'analyse langagière et épistémologique des discussions entre élèves est une étape dans la perspective d'évolution professionnelle car elle nous a donné l'opportunité d'approfondir des pistes de remédiation (progressivité des apprentissages, anticipation des relances, expliciter les attentes de l'étude critique et contextualisation).

Bibliographie

Ouvrages

Bachelard, Gaston. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

Cariou, Didier. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*, Rennes, PUR.

Cassard, Jean-Christophe. (2014), *L'Âge d'or Capétien (1180-1328)*, Belin, coll. Nouvelle Histoire de France.

Catteddu, Isabelle & Noizet, Hélène (dir.). (2016). *Quoi de neuf au Moyen âge ?*, Exposition Cité des sciences et de l'industrie, 11 octobre 2016-6 août 2017, Paris, Éditions de La Martinière.

Daniel, Marie-France. (2012), *Pensée critique : pourquoi et comment faire progresser la pensée des élèves au-delà du relativisme ?*, Colloque des NPP, Québec, Université de Montréal.

Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.

Di Carpegna Falconieri Tommaso, *Médiéval et militant. Penser le contemporain à travers le Moyen Age*, éd. Par Benoît Grévin, Paris, Publications de la Sorbonne, 2015.

Doussot, Sylvain. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Doussot, Sylvain (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation : Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*, Bruxelles – Bern – Berlin – New York – Oxford – Wien, P.I.E Peter Lang.

Dumézil, Bruno. (2006). *La société médiévale en Occident*, Paris, Ellipses.

Foucault, Michel. (1975). *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

Jaubert, Martine. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.

Koselleck R. (1997). *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard ; Seuil.

Lautier, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin.

Lautier, N. (2003). « Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire », in *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan, pp. 357-380.

Le Gal, Jean. 2007 *Le Maître qui apprenait aux enfants à grandir – Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*, éditions Libertaires/éditions ICEM.

Le Goff, Jacques. (1964). *La Civilisation de l'Occident médiéval*, Paris, Arthaud.

Mazel, Florian. (2014). *Féodalités (888-1180)*, Paris, Belin, coll. Nouvelle Histoire de France.

Meirieu, Philippe (1987). *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur.

Moniot, H. (2001). « La question de la référence en didactique de l'histoire », in A. Terrisse, *Didactique des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, pp. 65-75.

Perrin-Glorian Marie-Jeanne & Reuter Yves (éd.) (2006). *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Popper, Karl. (1985). *Conjectures et réfutations*, Paris, Payot.

Prost, Antoine. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil ; coll. « Points ».

Rousseau, Jean-Jacques (1762), *Émile ou De l'éducation*, Paris, Garnier, 1961.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français », in *Compétences et contenus. Les curriculum en question*, Bruxelles, De Boeck, pp. 117-146.

Vygotski, L.S. (1934/1985a), *Pensée et Langage*, traduction Françoise Sève, Paris, Ed. Sociales.

Willingham, Daniel T. (2007). *La pensée critique. Pourquoi est-elle si difficile à enseigner*, Bibliothèque FormaPex.

Articles

Aoustin, Chloé. (2016). « Didactique de l'image et problématisation », *Ressources*, n°17, pp. 30-40.

Audigier, François. (1995). « Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n°15, pp. 61-89.

Chenevez, Odile. (Septembre 2000). *Cahiers pédagogiques*, n°386, Editorial.

Doussot, Sylvain. (2010). « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège », *Revue française de pédagogie*, n°173, pp. 85-104.

Doussot S. & Vézier A. (2016). « L'apprentissage par problématisation en histoire : proximité et distance avec la didactique des sciences de la nature », *Questions vives*, n°26.

Fabre, M. & Musquer, A. (2009). « Comment aider les élèves à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol, 42, n°3.

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

Orange, Christian (2005). « Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n°3, pp. 69-94.

Prost, Antoine. (1996), « Histoire, vérités et méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire », *Le Débat*, n°92, p. 127-140.

Rey, Bernard. (2011). « Pour comprendre comment on apprend », *les Cahiers pédagogiques*, n° 491.

Sensevy, G. & Rivenc, J-P. (2003). « Un enseignement de l'histoire au cours moyen : questions didactiques », *Revue Française de Pédagogie*, n°144, pp. 69-83.

Site Internet

Enseignement de l'histoire et développement de l'esprit critique (3), in Académie de Nantes [en ligne], consulté le 11/05/2019, <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/histoire-geographie-citoyennete/ressources/enseignement-de-l-histoire-et-developpement-de-l-esprit-critique-3--1006854.kjsp?RH=PEDA>.

L'esprit critique - Jérôme Grondeux, inspecteur général Histoire et Géographie, in Eduscol [en ligne], consulté le 11/05/2019, <http://eduscol.education.fr/cid110519/l-esprit-critique-jerome-grondeux-inspecteur-general-histoire-et-geographie.html>.

Site de l'académie de Nantes [en ligne], consulté le 11/05/2019, <https://www.ac-nantes.fr/>.

Annexes

Annexe_verbatim_seconde

Séance 2 : 5-10 min après le début de la séance.

Groupe 1 : Enregistrement d'un groupe de quatre élèves.

1	E4	Vu que je n'ai pas fait mes devoirs, c'est toi qui travailles. Fais gaffe tu es enregistré.
2	E7	Oui du coup regarde. Là 5 c'est la justice et là 2 c'est les paysans. Du coup les paysans à côté de ça pour euh pour qu'ils soient bien [???]
3	E3	Moi je pense que les paysans ils travaillent pour le seigneur parce que le seigneur les force
4	E7	Oui mais il faut expliquer pourquoi et qu'est-ce qui peut valider ça.
5	E3	Bah parce que....
6	E4	Qui peut valider ?
7	E7	Il faut regarder par rapport au document
8	E3	Ils mettent plein d'agent [ou de seigneurs ?] dans les provinces pour les surveiller et comme t'as dit...
9	E7	Il y a des pouvoirs de justice. Ca peut faire penser que...
10	E3	Du coup si on est envoyé au tableau on dit quoi ? Il faut se mettre d'accord avec le problème
11	E7	Oui, nous on pense que oui, parce que... parce que voilà
12	E3	Déjà, parce qu'ils ont un manque d'éducation
13	E4	[Après un moment de distraction] Vas-y on bosse là
14	E7	Bon euh, du coup on dit oui, mais à la base fallait dire dans le document, qu'est-ce qui valide notre hypothèse ?
15	E3	Bah déjà qu'il y a un château du seigneur, donc ca veut dire qu'ils sont vraiment...
16	E7	Oui le château du seigneur il est au centre, donc ça fait très dominateur fin

17	E4	Oui comme ça si les paysans [ils se perdent ils peuvent se repérer avec lui ??]
18	E3	...Et elles sont plus petites.
19	E4	Non mais crois moi c'est un schéma. Tu vas dedans tu te perds, c'est comme un labyrinthe là-dedans.
20	E7	Oui on s'en fout, c'est un schéma. On dit le château il est au centre, ça montre un peu la domination et tout et en plus à côté des maisons
21	E4	Et il est surélevé et donc du coup il a vu sur tout le monde.
22	E7	Et à côté des maisons des paysans, il y a le gibet et tout, donc ça peut nous faire penser qu'ils sont surveillés, fin je ne sais pas comment dire.
23	E3	Ouais, qu'ils sont traqués
24	E7	Oui il leur fait peur et s'ils ne le font pas, c'est comme là...
25	E3	Hum, il y a quoi d'autre ?
26	E3	Et donc ils sont obligés par l'Eglise aussi
27	E4	Elle est là l'église
28	E7	Mais je ne sais pas si l'église ça a un rapport.
29	E4	Bah si le pouvoir euh de l'Eglise
30	E7	Ouais
31	E4	Euh, c'est séparé
32	E7	Ouais, genre le château et l'église au centre ça montre la domination et après, il peut faire penser ça et avec le pouvoir de justice, ils sont surveillés par ces trois pouvoirs. Et s'ils ne le font pas, pas...
33	E4	Vas-y écris
34	E7	Oui mais là ils parlent des seigneurs, donc on va pas trop parler de l'Eglise
35	E4	Ecris du coup
36	E7	On va l'écrire au tableau
37	E4	Oh je peux écrire au tableau.

38	E7	Bah non t'as rien fait !
39	E4	Que le château du seigneur et l'église ont la domination sur le reste du peuple car ils sont au centre mais ils sont quand même surveillés d'après nos hypothèses par rapport au gibet
		[Propos indistincts E7 et E3 sont en train de rédiger la trace écrite toutes seules]
40	E4	Oui, comment dire... compressés par les lois que...
41	E3	Ouais ça c'est bien
42	E4	Que, comment ça s'appelle, par les lois que ? Quand on pose les lois, quand on dit oui c'est ça, les lois
43	E8	Imposer
44	E4	Voilà, compressés par les lois imposées par les différents pouvoirs, c'est-à-dire législatifs, l'Eglise
45	E3	Ça [pouvoir législatif] n'existait pas à l'époque
46	E4	Mais genre le pouvoir du seigneur, le pouvoir de l'Eglise et le pouvoir euh, le pouvoir des messieurs qui utilisent le gibet
47	E7	Les quoi ?? Cela peut faire penser que les paysans sont surveillés
48	E4	Non ! Surveillés et...
49	E7	Mais attends !
50	E4	Compressés par les lois exigées par les différents pouvoirs
51	E3	Mais il n'y a pas de différents pouvoirs
52	E4	Ferme ta gueule, il y a l'Eglise
53	E7	Ils sont opprimés par les pouvoirs qu'ils soient seigneurs ou Eglise
54	E3	Mais ça c'est trop long
55	E7	Bah non
	P	[L'enseignante demande au groupe de faire un bilan de leur travail.]

Annexe_trace écrite_seconde (encadrée en rouge)

- Les paysans ne travaillent pas vraiment pour le seigneur mais plus car il les surveille et est en position de domination, les paysans n'ont pas d'autres choix.

Nous pensons que les paysans acceptent la domination du seigneur en contre partie ils sont protégés et peuvent avoir une justice.

Pour utiliser le matériel agricole les paysans doivent passer par des routes passant devant le château du seigneur et sont surveillés.

Les paysans ont à leurs dispositions des terres louées par les seigneurs et peuvent vivre de leurs agricultures.

Selon nous, les paysans travaillent pour le seigneur car il les force et les surveille. Le pouvoir exerce une terreur sur eux du coup ils n'ont pas le choix.

- Sur le plan, on peut voir que le château et l'église sont bien au centre et "dominant".

- Les maisons des paysans sont très proches du gibet → exerce une pression sur eux : ils sont opprimés par le pouvoir (église, seigneur).

On pense que les paysans travaillent pour le château, car le château les protège, c'est une sorte d'échange.

Le château est bien au centre pour assurer la protection.

Annexe verbatim 5^{ème} – groupe 1

1	Camille	Ok euh attend mon hypothèse... C'est un peu dur comme ça... Ok Mon hypothèse c'était les seigneurs obligeaient les paysans à travailler pour eux ou ils les menaçaient et la deuxième c'était les seigneurs payaient les paysans
2	Olive	Moi. C'était les seigneurs donnaient des terres en échange... Les seigneurs obligeaient les paysans à travailler pour eux en les menaçant.
3	Emma	Ok moi c'était les seigneurs apportaient la protection
4	En cœur	Rires OK
5	Camille	Et toi Orane
6	Orane	Moi c'est pareil
7	Camille	C'était quoi du coup
8	Orane	Les seigneurs apportaient la protection
9	Camille	Très bien.
10	Olive	Alors en deux
11	Intervention de Baran	Olive... [Inaudible]
12	Olive	(Rires) mais nous on est enregistré
13	Camille	Ouais nous on est enregistré. Genre il écoute tout ce qu'on dit
14		Rires en cœur
15	Orane	C'est vrai. Parmi toutes les hypothèses proposées par...
16	Deuxième intervention de Baran	C'est la beauté.
17	Olive	De quoi
18	Camille	C'est la beauté...
19	Olive	Bon chut il faut qu'on « soit » un bon exemple. Parmi toutes les hypothèses proposées par les membres du groupe, choisissez celle qui vous semble les plus... Hésitation... Aaah... vraisemblable au vu des documents.
20	Camille	Bah pour moi c'est les miennes parce que déjà les seigneurs obligeaient les paysans à travailler, la dame on voit...
21	Orane	Bah lit ce que t'as écrit... Ce que t'as mis là. Bah explique pourquoi...
22	Camille	Bah moi c'est ça parce que le document déjà euh... En fait sur quel document...
23	Emma	C'est le document que t'as travaillé
24	Camille	Aah...

25	Olive	Alors moi j'ai travaillé sur le document 4 p.67 comme Camille et moi j'ai dit que mes deux hypothèses n'étaient pas valides. Mais Monsieur PERRON il nous a dit que c'est pas parce que il l'évoquait pas dans le texte que ça voulait dire que c'était faux. Ça veut peut-être dire que mon hypothèse elle est quand même vraie. Mais il l'évoque pas dans le texte en tout cas
26	Camille	Mais t'as pris quelle hypothèse entre les deux
27	Olive	Comment ?
28	Camille	T'as pris... T'as vérifié les deux hypothèses
29	Olive	Ouais!
30	Orane	Moi j'ai validé. Y'en a une : "Les seigneurs apportent la protection" On est pas sûr... Mais un peu.
31	Camille	Bah on sait pas hein !
32	Olive	Si parce qu'ils disent que euh les seigneurs... que les paysans en cas de danger pouvaient venir se réfugier dans le château.
33	Camille	Ah ! Bah oui alors.
34	Emma	Et... et les seigneurs ils les laissent travailler en fait. Les paysans euh ils leur permettent de [inaudible] des bâtiments comme le moulin en échange de taxes. Par exemple là, il y a écrit le moulin du seigneur. Bah en fait s'ils font du blé ils sont obligés d'aller au moulin du seigneur.
35	Camille	Oui mais par contre ils ont quand même pas mal de terres hein !
36	Emma	Oui parce que le seigneur il en garde pour lui, mais il en donne quand même aux autres.
37	Olive	Donc moi je dirais que euh...
38	Camille	Moi je dirais qu'il leur offre des terres
39	(...)	
40	Olive	Ok ! Alors faut choisir une hypothèse du groupe.
41	Camille	Bah moi je mettrais qu'il leur donnait des terres en échange...
42	Olive	Mais moi je dis que la protection ça va parce que moi j'ai mis oui car le texte dit que le château s'ouvre... s'ouvre aux paysans et à sa famille en cas de danger. Le seigneur ouvre ses portes aux paysans et leur apporte sa protection en cas de danger. Parce que moi dans mon texte il est écrit qu'il ouvrirait ses portes aux paysans.
43	Camille	Ouais. Du coup bah on met ça. [...] Ok euh... hypothèse du groupe. On a dit... On a dit quoi comme hypothèse. Les seigneurs offraient leur protection en échange. Sinon offraient leur protection aux paysans.
44	En cœur	OK
45	Baran	Camille ! Gustave il est amoureux de toi.
46	Camille	Ah. Euh... Nous on est euh, on est filmé mais vocalement donc euh.

47	Olive	Voilà c'est bon... Explication. Euh donc il faut... On a tous travaillé sur le même document ?
48	Orane	Non pas Emma
49	Olive	Ah. Donc on va faire un mélange des deux. Donc on dit que nous dans le texte, les seigneurs disaient que euh ils ouvraient les portes du château aux paysans en cas de danger.
50	Emma	Et sur le schéma tu vois... Tu vois qu'il donne des terres.
51	Olive	Et les paysans ils donnent des terres OK ?
52	Emma	Non non c'est pas les paysans qui donnent des terres !
53	Olive	Euh non. Oui oui. Ils...
54	Emma	Les seigneurs donnent des terres aux paysans
55	Olive	Ouais.
56	Emma	En échange de taxes !
57	Camille	Les seigneurs ont donc... euh... Ils ont dit quoi les seigneurs ?
58	Olive	Bah ils ouvraient leur porte aux paysans...
59	Camille	Mais que ça ?!
60	Olive	Bah dans le texte ya pas grand-chose.
61	Emma	Ah leur famille, à leurs outils et à leurs bêtes...
62	Camille	Ya un t à "on" ?
63	(silence)	
64	Olive	Non ! Non, non ya pas de t à on mais y a un t à dit parce que c'est le verbe...
65	Camille	Non mais t'inquiète je sais (rires). Les seigneurs ont dit qu'ils offraient...
66	Orane	Ils ouvraient !
67	Camille	Ah ils ouvraient les portes de quoi ?
68	Olive	Leur porte du château
69	(...)	
70	Camille	On dit que ils ouvraient leur porte
71	Olive	Euh... Aux paysans, à leur famille, et à quoi ?
72	Emma	A leurs outils et à leurs bêtes
73	Camille	Leur outils !? Genre un outil de travail ?
74	Olive	Ouais... Enfin je sais pas ouais. Parce qu'ils doivent pas avoir trop d'outils... Donc ça doit être genre quelque chose de précieux pour eux.
75	Camille	En cas de danger
76	relecture	
77	Camille	Point.
78	Emma	Ont dit O N T
79	Camille	Bah voilà j'avais raison ! C'est le verbe avoir.
80	Olive	Ahhhhh oui.... (Rires)
81	Camille	Que s'il oulalala... Que ils... Que ils ouvraient ... On peut dire qu'ils ouvraient
82	Camille	On a déjà fini. C'est un peu court quand même.

83	Olive	Mais oui.
84	Emma	Non mais on peut... ça on a pas travaillé sur ça. Parce que moi j'ai mis... J'ai fait une autre hypothèse... Le seigneur...
85	Camille	Là il faut dire une seule hypothèse.
86	Emma	Une seule ?
87	Camille	Oui !
88	Olive	Non hypothèse du groupe donc c'est l'hypothèse globale qu'on a choisie
89	Camille	On peut dire qu'ils... On peut dire pour la protection mais aussi qu'ils donnaient à manger... qu'ils donnaient leurs terres. Ils pouvaient faire deux choses en même temps
90	Olive	Ouais. Bah vas-y
91	Camille	Les seigneurs offraient leur protection et leur donnaient...
92	Emma	Des terres!
93	Camille	Ok ! Et là en cas de danger... Ensuite on fait un paragraphe
94	Emma	En échange de taxes !
95	Camille	Ah bon ! T'es sûre ?
96	Emma	Oui
97	Camille	Bah oui mais du coup il les offrait pas.
98	Emma	Bah si mais les taxes c'était la récolte.
99	Camille	Ah bon...
100	Emma	Oui bah c'est un peu la récolte... Et des corvées sur la réserve...
101	Orane	On est le groupe numéro combien nous d'ailleurs ?
102	Camille	Toi tu penses qu'à ça.
103		(rires)
104	Camille	En échange de taxes. Ok hop et là on dit quoi ?
105	Emma	Les seigneurs donnaient les terres
106	Olive	Donnaient peu de terres ou beaucoup ?
107	Camille	Bah il en donne beaucoup quand même !
108	Emma	Bah non pas beaucoup quand même parce que c'est précieux...
109	Camille	Bah regarde ils ont (?) tout ça !
110	Orane	Là ils écrivent euh...que ils... les tenures sont des terres cédées par les seigneurs aux paysans contre des taxes et des corvées dans la réserve. Et la réserve c'est les terres du seigneur.
111	Camille	Ouais donc c'est pas beaucoup de terres quoi !
112	Olive	Le seigneur donnait peu de terres en échange de nourritures...
113	Orane	De taxes
114	Camille	De choses...
115	Olive	Et de corvées.
116	Emma	Oui de corvées.

117	Camille	On met taxes et on met entre parenthèse corvées... En échange de taxes et de corvées... Corvées comment on écrit corvées ? Corvées ya un e?
118	Olive	Je suis hyper nulle en orthographe.
119	Camille	Moi je suis bof. Moyen... Corvées qu'ils devraient faire dans les euh. Parce que du coup ils doivent faire des corvées dans les terres du seigneur donc euh... Mais après du coup ils ont plus beaucoup de temps... pour faire leurs terres ?
120	Olive	Moi je dit on est pas obligé d'aller aussi loin parce que c'est bien ce qu'on dit.
121	Camille	Ok.
122	Emma	Et ya le moulin et le moulin il est du seigneur. Donc ça doit être, il doit
123	Olive	Ça on est pas sûr. Ils le disent dans la carte ?
124	Emma	Non non ya juste écrit le moulin du seigneur...
125	Olive	Bah ouais mais là on est pas sûr
126	Camille	Donc bah voilà hein ! On peut aller lui demander si c'est bien ? [...]
127	Professeur	Oui alors ?
128	Camille	On a fini.
129	Professeur	Est-ce que vous pouvez maintenant avec vos mots... décrire la relation entre le paysan et le seigneur ?
130	Camille	Bah elle est commerciale... Bah elle était profitante. Les seigneurs profitaient des paysans
131	Emma	Les paysans étaient naïfs...
132	Professeur	Ils étaient naïfs les paysans ?
133	Olive	Bah nan. Pour moi les paysans ils faisaient beaucoup de choses pour les seigneurs en échange de pas grand-chose.
134	Emma	Bah oui parce que là il donne des terres mais en échange ils doivent travailler sa terre. Donc ils ont pas le temps de travailler leurs terres.

Annexe verbatim 5^{ème} – groupe 2

1	Samy	Parce que si euh... S'ils font pas ce que dit le seigneur bah peut être qu'ils seront plus dans le village... Je ne sais pas comment expliquer...
2	Hippolyte	Ils ne seront plus protégés quoi...
3	Samy	Voilà
4	Florinda	Hippolyte pourquoi as-tu mis ça ?
5	Hippolyte	Bah j'ai mis la même chose que toi et Samy... Bah parce que...alors là c'est... comment dire ils travaillent pour le seigneur parce que sinon après ils peuvent... Le seigneur il... Il... Comment dire. Bah c'est compliqué à dire... Je sais pas. Bah après ils peuvent pas aller se protéger dans le château...
6	Florinda	Très bien. Super
7	Hippolyte	Après ils peuvent pas se protéger dans le château... S'il y a une attaque...
8	Carl	A moi !
9	Hippolyte	...Ils vont tous se faire massacrer
10	Carl	Ben moi j'ai mis cette hypothèse parce que... Le seigneur est considéré comme euh des gens puissants pour le royaume c'était... C'était des grandes personnes et du coup bah euh... ils avaient un peu euh beaucoup de droits et donc euh... C'était un honneur je pense de travailler pour le seigneur et comme ça en plus ils pouvaient se réfugier dans le château.
11	Samy	Hippolyte pourquoi tu fais des pixels art... C'est pas dans les consignes de faire des pixels art
12	Hippolyte	Et Carl... Pourquoi un honneur de travailler pour le seigneur...
13	Carl	Bah parce que c'était un honneur de travailler pour le seigneur parce que pour eux le seigneur c'était une grande personne. C'était quelqu'un qu'il fallait respecter...
14	Hippolyte	Mouais...
15	Carl	C'était beaucoup plus qu'un noble à l'époque.
16	Hippolyte	Bah peut être que y'en a qui n'étaient pas d'accord avec ça et qu'il fallait quand même se protéger...
17	Florinda	Bon très bien alors... On met quelle hypothèse ?
18	Hippolyte	Tu peux relire la tienne Samy
19	Samy	Quoi...
20	Hippolyte	Tu peux relire la tienne.
21	Samy	Bah c'est la même que toi.
22	Carl	Alors Florinda tu peux écrire parce que toi tu as une belle écriture...
23	Florinda	Bah non c'est bon.
24	Hippolyte	J'ai une belle écriture !
25	Florinda	Attend. Fait voir.

26	Carl	Rire [my god] Non ! Non ! Non ! Non mais c'est Florinda qui va écrire.
27	Florinda	Non ça va être moche
28	Carl	C'est moi qui vais écrire
29	Hippolyte	Non !! Non ! Non. Pas toi !
30	Carl	Alors l'hypothèse du groupe c'est... Je pense que c'est on est d'accord que c'est pour se protéger.
31	Hippolyte	Voilà. Faut mettre la totalité. Faut faire une grande phrase. Les paysans travaillaient pour le seigneur en échange ... Euh... qu'ils pouvaient se protéger...Euh... des attaques euh...En se réfugiant dans l'enceinte du château.
32	Carl	Bin par contre du coup ça va prendre plus de temps...
33	(...)	
34	Carl	Moi je pense que c'était un privilège de travailler pour le seigneur.
35	Hippolyte	Nan moi je pense que c'est que pour genre les attaques car par exemple si c'est pour la peste là ils peuvent pas faire grand-chose...
36	Carl	Moi je pense c'est un honneur... Imagine tu vois si un jour tu travailles pour Emmanuel Macron c'est un honneur...
37	Hippolyte	Bah... Pfff
38	Florinda	Bah on va pas parler de politique
39	Carl	C'était un exemple
40	Samy	Emmanuel Macron c'est un très bon président et il fait bien de ne pas céder aux gilets jaunes tu vois... Moi je suis pas pour les gilets jaunes.
41	Hippolyte	Moi j'hésite un peu...
42	Florinda	Ok. On va reprendre le cours d'histoire géo... On parle de politique-là.
43	Hippolyte	Bah attend c'est lui qui donne son exemple. C'est lui qui lance le sujet c'est pas moi.
44	Carl	Et du coup c'était un honneur...
45	Florinda	Bah... Y'en a qui ont...
46	Carl	C'était pour certains un honneur
47	Hippolyte	Un honneur !?? Euh...
48	Carl	Euh c'est comme toi si tu travaillais pour le président... c'est quand même pas mal.
49	Florinda	Moi j'aurais pas aimé.
50	Hippolyte	Ah !
51	Florinda	Personnellement. Ça m'aurait pas fait plaisir.
52	Carl	Pour certains c'était un honneur
53	Florinda	Mouais.
54	[...]	
55	Hippolyte	Alors rédigez un texte en expliquant pourquoi vous avez choisi cette hypothèse... Euh parce que j'ai vu ça dans le livre.

56	Carl	Ah bah oui mais ça ça suffit pas. [...] Bon alors pourquoi on a choisi cette hypothèse...
57	Hippolyte	Mais non faut pas faire ça...
58	Carl	Explication !!
59	Hippolyte	Oui... Eh parce que... Pourquoi est-ce qu'on a choisi le fait tatatata... J'ai pas compris. On doit expliquer pourquoi les villageois vont se réfugier dans le château ou pourquoi on a choisi...
60	Florinda	Pourquoi on a choisi cette hypothèse.
61	Hippolyte	Euh...
62	Samy	Bah moi je pense c'est parce que les paysans...
63	Hippolyte	Ils n'avaient pas trop le choix !

Mots clés : esprit critique – pensée critique – problématisation – Espace des contraintes registre des explications – féodalité - pratiques ordinaires - savoirs propositionnels – secondarisation - savoirs apodictiques.

Résumé : L'esprit critique promu par l'institution semble n'interroger les savoirs qu'en termes de fiabilité. L'apprentissage de la pensée critique est, quant à lui, l'apprentissage d'un cadre pour raisonner qui permet de créer des concepts et d'aboutir à la secondarisation des savoirs.

Nous nous proposons dans ce mémoire de mettre en place ce cadre méthodologique spécifique (la problématisation) pour que les élèves exercent leur pensée critique et produisent des savoirs scolaires et apodictiques. Cette étude sera menée à l'échelle d'une séance sur la féodalité et conjointement sur des classes de 5^{ème} et de 2^{nde} permettant ainsi une approche comparée sur le développement de la compétence critique.