

Ludovic AUMASSON  
PE2

# Le château fort, support d'apprentissage du Moyen Age au cycle 3

Comment le château fort permet-il de comprendre le Moyen Age classique et le Bas Moyen Age (XI<sup>ème</sup>-XV<sup>ème</sup> siècles) au CE2 et au CM1 ?

Mémoire professionnel réalisé sous la direction de Gilbert BEAUBATIE

Tome 1 : texte

Ludovic AUMASSON  
PE2

# Le château fort, support d'apprentissage du Moyen Age au cycle 3

Comment le château fort permet-il de comprendre le Moyen Age classique et le Bas Moyen Age (XI<sup>ème</sup>-XV<sup>ème</sup> siècles) au CE2 et au CM1 ?

Mémoire professionnel réalisé sous la direction de Gilbert BEAUBATIE

Tome 2 : annexes

## SOMMAIRE (tome 1)

Introduction	p. 1
<b><u>1) LE CHÂTEAU FORT, OBJET D'APPRENTISSAGE ?</u></b>	p. 4
<u>1.1) Rôle et place du château fort dans l'enseignement de l'histoire médiévale au cycle 3.</u>	p. 4
1.1.1) Qu'est-ce que le Moyen Age ? Quelles sont les difficultés liées à l'enseignement de l'histoire médiévale au cycle 3 ?	p. 4
1.1.2) Définition du terme « château fort ».	p. 4
1.1.3) La place du château fort dans les représentations des élèves, dans les programmes et dans les manuels scolaires.	p. 5
<u>1.2) L'organisation du travail (les démarches d'apprentissage en Histoire).</u>	p. 6
1.2.1) Problématisation des séances.	p. 6
1.2.2) Les différentes phases d'une séance.	p. 7
1.2.2.1) Phase de recherche.	p. 7
1.2.2.2) Phase de confrontation et d'« histoire-récit ».	p. 7
1.2.2.3) Phase d'abstraction et de synthèse.	p. 8
1.2.3) Le travail de groupe et la complémentarité de la recherche par une différenciation des « missions ».	p. 9
1.2.4) Les thèmes à aborder.	p. 10
<u>1.3) Les sources et documents à utiliser.</u>	p. 11
1.3.1) Définition et typologie.	p. 11
1.3.2) Rôle et utilisation.	p. 12
1.3.3) L'importance du patrimoine local.	p. 14
<u>1.4) Les traces écrites.</u>	p. 15
1.4.1) L'élaboration des synthèses.	p. 15
1.4.2) Dessins et schémas.	p. 16
1.4.3) La création et l'utilisation d'une frise chronologique.	p. 16
<u>1.5) Les évaluations.</u>	p. 17
1.5.1) Diagnostique.	p. 17

1.5.2) Formative.	p. 17
1.5.3) Sommative.	p. 18
<b><u>2) APPLICATION PRATIQUE : « PAS DE MOYEN AGE SANS CHÂTEAU FORT ».</u></b>	<b>p. 19</b>
<u>2.1) Le contexte.</u>	p. 19
<u>2.2) Description du dispositif mis en place.</u>	p. 19
2.2.1) Description de la progression (séquences et séances).	p. 19
2.2.2) Evaluations.	p. 23
<u>2.3) Les fiches de recherche et les fiches synthèse : le choix des documents et des questionnaires associés.</u>	p. 23
<b><u>3) INTERETS ET LIMITES DE L'UTILISATION DU CHATEAU FORT POUR ENSEIGNER LE MOYEN AGE AU CYCLE 3.</u></b>	<b>p. 25</b>
<u>3.1) Analyse de l'organisation des séquences et pertinence de l'utilisation du château fort.</u>	p. 25
<u>3.2) Analyse des séances.</u>	p. 27
3.2.1) Phase d'entrée dans l'activité.	p. 27
3.2.2) Travail introductif.	p. 28
3.2.3) Phase de recherche (travail de groupes).	p. 29
3.2.3.1) L'organisation du travail.	p. 29
3.2.3.2) Les réponses attendues et les réponses obtenues.	p. 30
3.2.4) Phase de confrontation.	p. 31
3.2.5) Phase de synthèse.	p. 33
3.2.6) Le choix de l'histoire locale.	p. 34
3.2.7) Le tableau.	p. 35
<u>3.3) Les évaluations.</u>	p. 35
<b>Conclusion</b>	<b>p. 37</b>

## INTRODUCTION

Le cycle 3 est un cycle au cours duquel les apprentissages sont nombreux et complexes. Les élèves commencent à se forger leur propre culture à travers des connaissances de plus en plus précises et par l'emploi d'un vocabulaire spécifique.

L'histoire est un champ disciplinaire difficile à enseigner dans la mesure où elle s'adresse à un public qui doit être capable d'abstraction. Se référant au passé, elle peut aussi être vue comme inutile et peut générer de ce fait un certain ennui, surtout quand on doit aborder des périodes lointaines comme le Moyen Age. Il faut donc susciter la curiosité des élèves en les surprenant, d'autant plus qu'au cycle 3, ils ne doivent plus simplement passer du temps vécu au temps perçu, mais apprendre à se situer dans le temps<sup>1</sup>.

L'histoire est une matière qui s'appuie sur des sources, des documents, qui ne se limitent pas à l'écrit étant donné que ce sont des « connaissances par traces »<sup>2</sup>. La question du support pour enseigner le Moyen Age se pose donc d'emblée à l'enseignant. Certains manuels l'abordent à partir de monuments et le plus souvent d'un château fort qui ne sert cependant qu'à évoquer le monument et ceux qui y vivent. Les programmes insistent aussi sur l'histoire locale. Ayant repéré cette année la ruine d'un château et une belle église romane à Cornil, et un intérêt manifeste de certains élèves pour ce site, j'ai considéré qu'il était possible d'utiliser l'aspect affectif des élèves dans un but pédagogique. Ainsi, la ruine du château de Cornil pourrait être un centre d'un intérêt pour les élèves.

Mon objectif à travers ce mémoire est de prouver qu'il est possible d'utiliser un château fort, élément familier et apprécié des élèves, comme élément introducteur ou comme base pour aborder n'importe quelle leçon sur le Moyen Age classique et le Bas Moyen Age au cycle 3. On ne peut pas éviter de parler du château fort quand on aborde cette période, la différence ici est de partir toujours de lui, de s'en servir comme une initiation à tous les thèmes se rapportant au Moyen Age.

Ma formation en histoire médiévale et la réalisation d'un projet en IME ayant un lien avec ma problématique sont à l'origine de ma motivation.

Etant sur liste complémentaire, j'ai été appelé l'an dernier dans un établissement spécialisé (IME de Meyssac) qui m'a permis de travailler avec des élèves au profil différent, lecteurs et non lecteurs. Etant donné que dans ce genre d'établissement adapter les programmes aux capacités des élèves est nécessaire, il a fallu trouver un projet de classe ayant un intérêt pour eux et s'adaptant aux

---

<sup>1</sup> Mouttapa Marie. *Quelles démarches d'apprentissage en histoire ?*. Mémoire professionnel, sous la direction de Gilbert Beaubatie, IUFM site de Tulle, 2002-2003, p. 2.

<sup>2</sup> *Documents d'application des programmes, histoire et géographie, cycle 3*. SCÉRÉN CNDP, 2002, p. 8.

difficultés de chacun. C'est ainsi qu'une idée de projet sur le Moyen Age m'est venue. Ayant une formation en histoire médiévale et particulièrement en castellologie, ma motivation était grande et je considérais que cela pouvait avoir des conséquences bénéfiques dans ma manière d'enseigner et sur l'appréhension des élèves. Ce projet n'avait pas pour but de couvrir tout le Moyen Age mais de s'intéresser principalement au château fort, à ceux qui l'habitent et à la vie au château. Cependant, étudier une telle période dans ce genre d'établissement n'est pas chose facile ; c'est pourquoi j'ai pensé que le château fort pouvait constituer une bonne entrée en matière d'autant plus que la région de Meyssac possède de nombreux châteaux et manoirs de tout type, et que mes élèves avaient visité le château de Murol. Après avoir vérifié l'intérêt que portaient les élèves à ce sujet, ce projet a pu être mis en place. Travaillant avec des élèves aux niveaux très éloignés et souvent plus attirés par des activités manuelles que purement intellectuelles, j'ai décidé de réaliser avec eux la maquette d'un château fort type (pouvant être utilisée comme support d'une année à l'autre), dont l'évolution correspondrait à la progression de mes séances d'histoire. Parallèlement, ce projet a été l'occasion d'étudier des textes sur le Moyen Age en Français, de se documenter sur les châteaux forts et sur le Moyen Age à la bibliothèque de Brive, d'utiliser l'informatique pour rédiger un petit dossier, et de réaliser deux sorties sur le terrain (une journée au château de Castelnaud-Bretenoux et une classe découverte d'une semaine à Carcassonne et au Pays cathare). Ce projet s'est terminé par la présentation de la maquette (construction et lexique du château fort) à l'ensemble de l'IME et par la réalisation d'expositions. Le bilan de ce projet a été pour moi très positif car les élèves se sont vraiment investis et étaient très fiers d'une part de pouvoir présenter leur maquette, et d'autre part d'utiliser un vocabulaire précis. Les élèves ont ainsi pu être mis en valeur, ce qui est d'une importance capitale dans ce genre d'établissement.



*Maquette réalisée par les élèves*

J'ai donc choisi de reprendre ce support en travaillant dans une classe traditionnelle de cycle 3, mais en l'utilisant différemment, ce qui devrait engendrer plus d'implication chez les élèves et être l'occasion de croiser plusieurs thèmes, le château fort étant le thème fédérateur.

Il faut néanmoins se poser plusieurs questions. Quels sont les apprentissages pouvant être mis en place autour de l'étude du château fort pour enseigner le Moyen Age classique et le Bas Moyen Age au cycle 3 ? Dans quelle mesure peut-on utiliser des châteaux forts pour enseigner le Moyen Age au cycle 3 ? Pourquoi utiliser des châteaux forts ? En quoi ces châteaux seront un élément plus motivant et plus enrichissant qu'un autre ? Quelle importance et quelle place aura-t-il dans les séances ?

Pour répondre à cette problématique, j'ai décidé de mettre en place un dispositif expérimental qui permettra d'étudier le Moyen Age à partir de châteaux forts. Une première partie théorique permettra de s'interroger sur le château fort comme objet d'apprentissage, puis une application pratique devra prouver qu'on ne peut pas enseigner le Moyen Age sans lui. Enfin, l'analyse des séquences réalisées permettra de voir les intérêts et les limites de son utilisation pour enseigner le Moyen Age au cycle 3.

## 1) LE CHÂTEAU FORT, OBJET D'APPRENTISSAGE ?

### 1.1) Rôle et place du château fort dans l'enseignement de l'histoire médiévale au cycle 3.

#### 1.1.1) Qu'est-ce que le Moyen Age ? Quelles sont les difficultés liées à l'enseignement de l'histoire médiévale au cycle 3 ?

Le Moyen Age (476-1492) est une période historique de dix siècles située entre l'Antiquité et l'Époque Moderne. Les historiens s'accordent à diviser cette longue période en trois « époques » correspondant à des changements et à des évolutions du pouvoir et des sociétés. Ils distinguent ainsi le haut Moyen Age entre le V<sup>ème</sup> siècle et la moitié du XI<sup>ème</sup> siècle (grandes migrations, prise du pouvoir par les dynasties mérovingienne puis carolingienne), le Moyen Age classique entre le XI<sup>ème</sup> siècle et le XIII<sup>ème</sup> siècle (naissance du système féodal, réorganisation du pouvoir, de la société et du territoire) puis le bas Moyen Age entre le XIV<sup>ème</sup> et le XV<sup>ème</sup> siècle (naissance de l'État royal). C'est sur ces deux dernières périodes qu'il faudra insister pour accomplir un travail lié au système castral médiéval.

Comme le Moyen Age est une période longue et lointaine, il peut générer chez les élèves des difficultés de situation à l'échelle de l'histoire de France. Les difficultés liées à cette période étant nombreuses, la construction d'un cadre chronologique élémentaire par l'enseignant et les élèves à partir de rappels et de schématisations s'avère essentielle.

L'enseignement d'un passé lointain peut aussi engendrer des problèmes de compréhension et d'abstraction par rapport à notre organisation et notre société. « Faire passer l'élève du passé proche à la longue durée historique<sup>1</sup> » est un objectif de la première année du cycle 3, ces longues périodes devant ensuite être périodisées<sup>2</sup>. Cependant, le Moyen Age, très présent dans notre société à travers la littérature, les documentaires, le cinéma ou les jeux, reste une période historique lointaine, et l'imaginaire souvent suscité par ces supports peut faire émerger un grand nombre de représentations erronées que l'École doit corriger. Ces représentations ont d'ailleurs très souvent pour cadre un château fort.

#### 1.1.2) Définition du terme « château fort ».

Les châteaux forts, tels qu'ils sont définis par les historiens, sont des résidences fortifiées d'un seigneur et de son entourage politique et domestique. Ils apparaissent à partir du X<sup>ème</sup> siècle (contexte d'insécurité et d'effondrement du pouvoir central) sous forme de fortifications de terre plus connues sous le nom de « châteaux à motte ». Les techniques évoluant, les constructions de forteresses en pierre telles que nous les connaissons aujourd'hui leur succèdent progressivement. Ces châteaux forts deviennent des constructions de prestige, points stratégiques de défense et de protection des populations, mais aussi centre administratif et économique local. On ne peut étudier le Moyen Age sans parler des châteaux forts.

<sup>1</sup> Loison Marc [Dir]. *Enseigner l'histoire, cycle 3*, Tome 3. SCÉRÉN, CRDP Nord-Pas-de-Calais, Lille, 2004, p. 174.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

Ces deux types de châteaux forts (édifice en bois sur motte fossoyée et édifice en pierre avec donjon, tours, portail, barbacane...) ne peuvent donc pas être le support d'un travail sur le haut Moyen Age, le système progressivement féodal auquel ils appartiennent n'étant pas encore mis en place.

### 1.1.3) La place du château fort dans les représentations des élèves, dans les programmes et dans les manuels scolaires.

Les châteaux forts entiers, reconstruits ou en ruines font très souvent partie du paysage. Ils sont quelquefois le support de légendes orales et de traditions populaires qui sont parvenues jusqu'à nous. La population a très souvent embelli et ajouté des détails et des éléments à l'histoire réelle d'un château local pour lui donner plus de prestige (passage d'un personnage illustre, constructions de souterrains) sans qu'il soit vraiment possible de confirmer telle ou telle révélation. Ces traditions se sont perpétuées jusqu'aux élèves (le discours d'une grand-mère sur ce sujet a pu développer leur imaginaire, qui va s'entrecroiser avec la réalité). Ainsi, l'enfant, n'étant pas apprenti-chercheur, va se forger une histoire en faisant trop travailler son imagination<sup>1</sup>.

La réalisation en classe d'une évaluation diagnostique sur le Moyen Age m'a permis de connaître les représentations des élèves par écrit<sup>2</sup>. Une grande majorité associe automatiquement la définition du Moyen Age avec la notion de château fort. Pour eux, un château fort est un château fortifié construit sur une colline, pour se défendre. Il est composé d'un donjon, de tours, de remparts et d'un pont-levis. A l'intérieur vivent un roi, une reine, un prince ou une princesse, quelquefois un seigneur, des chevaliers ou des guerriers. Il est protégé par des douves, un fossé, voire un lac mais aussi grâce à ses murs et à une catapulte. Ces images ne sont pas très éloignées de la réalité, même si quelques lacunes restent à combler<sup>3</sup>.

Les Instructions Officielles évoquent très rapidement les châteaux forts quand elles abordent le Moyen Age : « le pouvoir se localise autour du seigneur qui assure la sécurité grâce au château, mais asservit les paysans »<sup>4</sup>.

Le château fort est un point fort pour l'enseignement du Moyen Age quand on consulte les manuels. Ils lui accordent très souvent une grande place généralement à partir d'enluminures, de miniatures, de photographies ou de schémas qui montrent son évolution architecturale et son rôle. Les manuels définissent en général le château fort comme un lieu de protection et le centre du pouvoir seigneurial. L'ouvrage de la collection *Multilivre* utilisé par l'école de Cornil en est un exemple significatif. Il définit le château fort comme un lieu permettant de « faire la guerre et de protéger les

---

<sup>1</sup> Ce genre de réaction a été remarquée l'an passé dans ma classe.

<sup>2</sup> Une analyse de cette évaluation sera menée ultérieurement.

<sup>3</sup> Il s'agit bien évidemment d'une compilation de réponses, tous les élèves n'ayant pas répondu à toutes les questions. L'un d'entre eux n'a répondu à aucune question.

<sup>4</sup> *Documents d'application...* op. cit, p. 12.

habitants des villages qu'ils dominent»<sup>1</sup>. D'autres l'associent à leur terroir pour évoquer l'organisation de la seigneurie.

Face à cette diversité de documents, l'enseignant pourrait demander aux élèves à la fin de chaque séance de créer avec lui le schéma d'un château fort type qui serait complété au fur et à mesure des apprentissages, la partie réalisée servant de support et de point de repère pour la suite des apprentissages.

## 1.2) L'organisation du travail (les démarches d'apprentissage en Histoire).

### 1.2.1) Problématisation des séances.

Les pédagogues s'accordent pour dire, après avoir démontré les avantages d'une démarche active grâce aux situations-problèmes, que toute séance d'histoire doit être problématisée. En effet, elle ne peut être réduite « au rang d'une narration orale d'une histoire, c'est-à-dire [...] à la seule histoire-récit »<sup>2</sup> mais doit être au contraire une source de réflexion permettant à chaque élève de développer son esprit critique.

Ce paragraphe renvoie aux notions de problématique, « ensemble de questions qu'une science ou une philosophie se pose relativement à un domaine particulier »<sup>3</sup> ; et de situation-problème, situation d'apprentissage où l'élève va à la rencontre du passé, à partir de ses représentations<sup>4</sup>. Il faut donc à chaque séance dégager une problématique qui interpelle les idées reçues des élèves et préparer le débat qui va suivre. Par conséquent, c'est la « question problème qui va servir de fil directeur » à une séance<sup>5</sup>.

Il est possible de trouver une situation-problème à partir des représentations de l'élève et de l'évaluation diagnostique. Elle doit être ciblée de façon à ce que l'élève soit obligé d'y rechercher des preuves sans utiliser ce qu'il sait ou ses préjugés<sup>6</sup>. Concernant cette étude, on peut ajouter, en plus du titre de chaque leçon, une problématique associant le château fort au thème étudié<sup>7</sup>. A partir de cette méthode, les nouvelles notions sont bien mieux mémorisées qu'avec un cours magistral car l'élève est bien plus impliqué dans son travail.

---

<sup>1</sup> Cet ouvrage fait passer le haut Moyen Age (leçon sur Charlemagne) à la Renaissance (François I<sup>er</sup>) par un seul thème, le « temps des châteaux forts », couvrant ainsi le milieu et la fin du Moyen Age. Bendjebbar André [et al.]. *Multilivre CE2*. ISTR, Paris, 2002, p. 30 à 33.

<sup>2</sup> Dalongeville Alain. *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*. Hachette, Paris, 2000, p. 7.

<sup>3</sup> Dictionnaire *Larousse 1995*. Brepols-Turnhout (Belgique), mai 1994, p. 824.

<sup>4</sup> Dalongeville Alain. *Situations-problèmes...*, op. cit. p. 10.

<sup>5</sup> Bonnet Laurent. *Comment enseigner l'histoire et la géographie au cycle 3 ?*. Hachette éducation, Paris, 2005, p. 26.

<sup>6</sup> Dalongeville Alain. *Enseigner l'histoire à l'école, cycle 3*. Hachette éducation, Paris, 1995, p. 59.

<sup>7</sup> Ainsi l'étude des villes au Moyen Age peut être mise en rapport avec la domination et la protection d'un château fort.

### 1.1.2) Les différentes phases d'une séance.

L'élaboration d'une problématique connue des élèves et de situations-problèmes va influencer l'organisation des principales phases d'une séance d'une heure quinze minutes environ. Après une phase rapide de rappel, l'enseignant devra expliquer son objectif et le noter au tableau, puis l'associer à une problématique, elle aussi écrite. Les situations-problèmes offertes par l'enseignant aux élèves à partir de sources variées permettront de répondre à cette problématique. Suivront une phase de recherche, une phase d'histoire-récit pour la compléter, et une phase d'abstraction permettant ensuite de synthétiser l'ensemble.

#### 1.2.2.1) Phase de recherche.

Cette phase a pour objectif de questionner les sources de façon à ce qu'elles puissent répondre à des interrogations liées aux situations-problèmes permettant de répondre à la problématique de la séance<sup>1</sup>. Cette phase sera donc l'occasion pour les élèves de développer leurs capacités de réflexion et de critique de documents. Les élèves travailleront en groupe sur des supports différents, qui, en se complétant, pourront répondre à la problématique de la séance. Ils seront ainsi formés à l'analyse par l'interprétation<sup>2</sup>. Ce « collage contradictoire<sup>3</sup> » leur permettra de développer des attitudes à avoir dans des situations de recherche et de « traquer le vrai, c'est-à-dire les contradictions inhérentes à une situation historique »<sup>4</sup>. Cette situation donnera aux élèves l'envie d'accomplir la tâche. L'enseignant se doit toutefois de faire de ses élèves des apprentis-chercheurs et non des chercheurs<sup>5</sup>. Parallèlement, et en cas de difficultés importantes, il observera le travail de chaque groupe qu'il aidera sans répondre à la problématique, avant la confrontation<sup>6</sup>.

#### 1.2.2.2) Phase de confrontation et d'« histoire-récit ».

Cette phase sera l'occasion pour chaque groupe d'exposer ses idées, ses réponses aux situations posées, avant une confrontation sous forme de débat<sup>7</sup> (synthèses partielles) avec le groupe classe, puis validation (ou non) par l'enseignant par une phase d'histoire-récit.

Les didacticiens ont des opinions divergentes au sujet de l'histoire-récit. Alain Dalongeville y voit un simple récit ne permettant pas aux élèves de développer leur esprit critique. Les programmes

<sup>1</sup> Cela correspond à la compétence spécifique « lire » à condition que la source soit un texte. Quéva Régine. *Les cycles de l'école primaire*. Hachette éducation, Beaume-les-Dames, 2003, p. 35 et 37.

<sup>2</sup> Dalongeville Alain. *Enseigner l'histoire...*, op. cit., p. 95.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 83.

<sup>4</sup> Dalongeville Alain. *Situations-problèmes...*, op. cit., p. 9.

<sup>5</sup> « Le maître le prépare ainsi à l'entrée au collège en lui montrant que l'histoire n'est pas une suite de récits merveilleux et imaginaires, et en l'initiant à une première forme d'esprit critique ». *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*. 2004-2005, les programmes, SCÉRÉN /CNDP, Paris, 2004, p. 203.

<sup>6</sup> Cette aide du maître est recommandée par les Instructions officielles, ce genre d'étude restant assez complexe en cycle 3. Quéva Régine. *Les cycles...*, op. cit, p. 37.

<sup>7</sup> « La leçon d'histoire fait une très large place à la réflexion collective et au débat ». *Qu'apprend-on à l'école...*, op. cit. p. 204. Cela correspond à la compétence spécifique « parler ». Quéva Régine. *Les cycles ...*, op. cit., p. 35.

de 2002 recommandent de ne « plus faire de l'histoire une simple suite de récits imaginaires<sup>1</sup> ». D'autres y voient une manière de synthétiser un travail de recherche réalisé au préalable : « au terme d'une étude de documents, l'historien, comme l'élève, a besoin de rassembler ses observations par un texte. C'est le récit [...]. Le récit est un acte pédagogique irremplaçable, soit qu'il émane de l'enseignant qui fournit ainsi une synthèse personnelle [...] soit qu'il émane de l'élève, qui produit ainsi de l'histoire, à sa modeste mesure »<sup>2</sup>.

Il faut donc considérer que l'histoire-récit, réalisée par l'enseignant, est nécessaire, si elle suit un travail de réflexion des élèves. Ainsi, l'enseignant ne sera pas le seul détenteur de la vérité que les élèves ne pourraient contredire faute d'arguments<sup>3</sup>. Les élèves ne peuvent pas tout savoir et tout inventer. Ils ont non seulement besoin que leurs connaissances ou le résultat de leur recherche soient validés par l'enseignant, mais aussi de connaître les corrections ou les précisions que le maître doit apporter à leurs affirmations. La mise en relation des documents utilisés par les élèves par l'enseignant complètera l'ensemble.

### 1.2.2.3) Phase d'abstraction et de synthèse.

La phase d'abstraction intervient en fin de séance, avant la réalisation de la synthèse globale, voire même après. Elle est définie comme le « retour individuel et collectif sur les cheminements de la pensée qui a permis cette nouvelle construction<sup>4</sup> ». Il s'agit d'un moment difficile pour l'élève car il devra d'une part éliminer ses préjugés sur la question et d'autre part développer son imaginaire et ses capacités d'abstraction pour s'imprégner des réalités de cette période. Ces difficultés sont renforcées quand la période est longue et ancienne.

C'est à partir de cette phase que va se développer chez les élèves la compréhension des concepts liés à la séance. Marc Loison définit un concept comme « une représentation abstraite et générale d'une vérité » en mentionnant plusieurs niveaux de conceptualisation, sorte de hiérarchie d'idées liées au concept<sup>5</sup>. Alain Dalongeville le définit comme le « produit d'une construction dans un double processus d'abstractisation et de généralisation<sup>6</sup> ». En ce qui concerne le Moyen Age, le château fort semble correspondre à un premier niveau de conceptualisation, car on pourra atteindre grâce à lui des niveaux supérieurs de conceptualisation tels que la société, la vie religieuse ou

---

<sup>1</sup> Bonnet Laurent. *Comment enseigner ...*, op. cit., p. 13.

<sup>2</sup> Dorel-Férré Gracia, Picot Françoise, Picot Claude. *Les chemins de l'histoire à l'école, histoire cycle 3*. Magnard, Paris, 1997, p. 8.

<sup>3</sup> Alain Dalongeville déclare que cette situation correspond à « un citoyen capable de répéter à l'unisson le récit que lui aura raconté ou expliqué un enseignant fort de son statut de dispensateur de vérité ». Dalongeville Alain. *Situations-problèmes...*, op. cit., p. 8.

<sup>4</sup> Dalongeville Alain. *Enseigner l'histoire...*, op. cit., p. 9, d'après Fabre A. *Pédagogie scientifique et éducative*. Cahier de pédagogie moderne 63, Colin, 1978.

<sup>5</sup> Loison Marc [Dir.]. *Enseigner l'histoire, cycle 3*, Tome 2. SCÉRÉN, CRDP Nord-Pas-de-Calais, Lille, 2004, p. 17-18, d'après Veyne P. « L'Histoire conceptualisante », *Faire de l'histoire*, I. Gallimard, 1974, p. 84 ; et Martineau R. *L'histoire à l'école, matière à penser*. L'Harmattan, 1999, p. 102.

<sup>6</sup> Dalongeville Alain. *Enseigner l'histoire...*, op. cit., 1995, p. 48.

l'architecture. La construction des concepts s'amorce dans une première séance et peut continuer la séance suivante<sup>1</sup>, d'où l'importance d'un thème fédérateur comme le château fort.

Une synthèse globale, à l'oral et avec le groupe classe, peut ensuite être réalisée. Cette synthèse pourra prendre appui sur les divers éléments (mots-clés, schémas...) notés au tableau par l'enseignant. Plusieurs solutions sont ensuite possibles : l'enseignant rédige une synthèse officielle à partir du récit des élèves, ou les élèves élaborent eux-mêmes leur synthèse<sup>2</sup>. Si on considère qu'ils ont déjà réalisé une synthèse partielle suite à leur travail de groupe et avant confrontation, il semble logique qu'une synthèse identique soit rédigée par l'enseignant suite au récit des élèves. Etant donné que deux niveaux différents vont travailler sur un même thème, des précisions supplémentaires pourront être apportées aux plus grands.

### 1.2.3) Le travail de groupe et la complémentarité de la recherche par une différenciation des « missions ».

Etant donné le nombre d'élèves de la classe, la répartition de ce travail sur deux niveaux et leur hétérogénéité, un travail en petits groupes pendant la phase de recherche est nécessaire. Ces groupes ne devront pas comporter plus de trois élèves pour éviter la présence de leaders et d'élèves passifs. Leur composition sera changée à chaque séance de façon à ce que les élèves puissent collaborer dans leur recherche avec l'ensemble de leurs camarades. Les « bons élèves » seront ainsi associés à des élèves en difficultés.

La question de l'enseignement de l'histoire dans des classes à multiples niveaux n'est pas souvent évoquée dans les manuels ou dans les guides pédagogiques<sup>3</sup> et l'enseignant doit très souvent s'adapter. La réalité de ma classe fait que deux niveaux d'approche sont indispensables. Dans un souci de programmation spiralaire<sup>4</sup>, les élèves de CE2 et de CM1 ne pourront être dans le même groupe. Chaque groupe, selon son niveau, sera investi d'une mission notée au tableau. Cette programmation permet de travailler sur le même thème en adaptant les documents et les situations-problèmes en fonction des niveaux. Si on considère que chaque document utilisé possède des lacunes<sup>5</sup>, l'ensemble des missions doit permettre d'aborder les points nécessaires permettant de répondre à la problématique, dans le cadre des exigences des programmes.

Nom des élèves du groupe	Nom du (des) documents utilisés	Mission (consigne)

<sup>1</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>2</sup> Chaque séance se termine par l'écriture, d'abord collective, puis progressivement plus individuelle, d'une courte et modeste synthèse. *Qu'apprend-on...*, op. cit., p. 204.

<sup>3</sup> Citons toutefois Marc Loison qui y consacre une grande partie du premier tome sur l'enseignement de l'histoire au cycle 3. Loison Marc [Dir.]. *Enseigner l'histoire, cycle 3*, Tome 1. SCÉRÉN, CRDP Nord-Pas-de-Calais, Lille, 2004, p. 136.

<sup>4</sup> Bonnet Laurent. *Comment enseigner...*, op. cit., p. 21-25.

<sup>5</sup> Cf. ci-dessous, partie sources.

Que font les élèves dans leur groupe ? Ils réfléchissent entre eux, annotent le document en fonction de la question posée. L'un d'entre eux, secrétaire, note les idées en vrac sur le cahier de brouillon, avant de les organiser avec le groupe dans un petit texte. Un autre élève est ensuite rapporteur. Les rôles changent d'une séance à l'autre.

Que fait l'enseignant pendant que ses élèves travaillent en groupe ? Il doit passer dans les différents groupes pour vérifier que la mission qui leur a été confiée a bien été comprise (reformulation par un des élèves du groupe), expliquer certains mots non compris à condition que ce ne soit pas lié à la question de la mission, veiller à ce que les élèves travaillent et que tout le monde participe, et évaluer les démarches des élèves. Il doit donc éviter que les élèves aillent dans une impasse parce qu'ils n'auront pas compris la consigne ou la démarche à utiliser pour y répondre<sup>1</sup>. En cas de difficulté, plutôt que de livrer une partie de la réponse, il devra orienter les élèves vers la solution à partir de nouveaux contrats, plus simples, ou en insistant sur des éléments importants du document, en fonction du thème à aborder<sup>2</sup>.

#### 1.2.4) Les thèmes à aborder.

Quand on étudie une période longue telle que le Moyen Age, l'histoire thématique est primordiale par rapport à l'histoire purement chronologique, la chronologie servant surtout à organiser les différentes époques de l'histoire de France. Cette segmentation par périodes est très utilisée en cycle 3<sup>3</sup>.

Aborder le Moyen Age revient donc à l'organiser autour de thèmes majeurs, dont les programmes donnent la liste avec des points forts (les châteaux forts et le pouvoir seigneurial suite à la dislocation du pouvoir politique, l'Europe des abbayes et des cathédrales, la naissance de la France et l'Islam) et un vocabulaire de base (château, seigneurie, abbaye, cathédrale, clergé, royauté, croisade, mosquée)<sup>4</sup>. La difficulté consistera à faire le lien entre le château fort et les divers aspects politiques, sociaux, économiques et culturels du Moyen Age de façon à réaliser une histoire totale comme le recommandent les programmes<sup>5</sup>. Les détails de la progression seront mentionnés dans la deuxième partie de ce mémoire à partir de l'organisation suivante :

Séquences	Séance - Titre	Objectif	Mots-clés

<sup>1</sup> Dalongeville Alain. *Situations-problèmes...*, op. cit., p. 16.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p 91.

<sup>3</sup> Bonnet Laurent. *Comment enseigner...*, op. cit., p. 21.

<sup>4</sup> D'après la programmation évoquée par Catherine Faure, conférence sur l'enseignement de l'histoire au cycle 3, IUFM du Limousin, site de Tulle, janvier 2007.

<sup>5</sup> *Qu'apprend-on ...*, op. cit., p. 203.

Les Instructions officielles donnent une grande importance aux dates et aux événements en déclarant que les élèves doivent avoir compris et retenu une vingtaine d'événements et leurs dates<sup>1</sup>. Un événement n'a de sens que s'il marque une transformation, une rupture dans l'histoire des hommes<sup>2</sup>. Cependant, l'histoire médiévale telle qu'elle doit être enseignée à l'école primaire est surtout une histoire de faits, principalement sociaux et culturels, le domaine purement événementiel ne se rattachant qu'à la Guerre de Cent Ans ou aux croisades.

Les dates clés associées à ces événements ne marqueront les élèves que si elles représentent aussi quelque chose pour eux. Concernant le Moyen Age, les programmes n'en mentionnent que sept dont trois pour le milieu et la fin du Moyen Age (1099, 1453 et 1455 correspondant à la première croisade, la prise de Constantinople et la découverte de l'imprimerie).

Les programmes insistent aussi sur les personnages et les groupes représentatifs d'une période, dont il faut avoir compris le rôle<sup>3</sup>. Concernant le Moyen Age, les Instructions officielles recommandent d'évoquer comme personnages célèbres Saint Louis et Jeanne d'Arc, et comme groupes représentatifs les chevaliers, les paysans et les pèlerins, ce qui constitue la majeure partie de la société médiévale<sup>4</sup>. Il est possible de construire une problématique autour d'un personnage, les manuels en présentent beaucoup : un personnage comme Saint Louis peut à lui seul évoquer le pouvoir royal et les croisades. Pour que le château fort soit le point de départ de ces thèmes, on pourra associer le roi à son palais.

Cependant, l'élève ne peut tout retenir d'une leçon. L'histoire doit lui apporter « un premier fond culturel et non une encyclopédie de connaissances<sup>5</sup> ». Il ne mémorise donc qu'une certaine quantité de mots, surtout si plusieurs ne lui sont pas familiers<sup>6</sup>. Pour chaque séance, il faudra donc choisir des mots-clés, dont certains sont mentionnés dans les programmes<sup>7</sup> et ne pas ajouter trop de mots compliqués. Ces mots seront définis et notés au tableau.

### 1.3) Les sources et documents à utiliser.

#### 1.3.1) Définition et typologie.

Pour l'historien, une source est un témoignage du passé, une trace laissée par les hommes. Les Instructions Officielles évoquent cela quand elles recommandent une connaissance de l'histoire « par

---

<sup>1</sup> *Ibidem*, p. 209.

<sup>2</sup> Dalongeville Alain. *Enseigner l'histoire...*, op. cit., p. 15-16.

<sup>3</sup> *Qu'apprend-on...*, op. cit., p. 209.

<sup>4</sup> *Documents d'application...*, op. cit., p. 13.

<sup>5</sup> Bonnet Laurent. *Comment enseigner...*, op. cit., p. 14.

<sup>6</sup> Bouteneigre Cécile. *Comment produire une démarche active sur un thème d'histoire-géographie locale ?*. Mémoire professionnel, sous la direction de Mr Brette, IUFM site de Tulle, 1999-2000, p. 5, d'après Lieury A. *Mémoire et réussite scolaire*. Dunod, 1991.

<sup>7</sup> *Documents d'application ...*, op. cit., p. 13.

traces », ces traces correspondant à tous les témoignages que nous a laissés l'histoire, qu'ils soient écrits, iconographiques, monumentaux ou archéologiques<sup>1</sup>.

Traditionnellement, les historiens classent leurs sources en deux grandes catégories : les sources écrites (manuscrits de toutes sortes, parchemins...) et les sources iconographiques (miniatures, enluminures, images de monuments et d'éléments architecturaux, sceaux...). On peut y ajouter les sources archéologiques (site archéologique, paysage) et monumentales. Elles ne peuvent cependant être présentées ainsi aux élèves, ceux-ci n'étant pas des historiens. Elles doivent donc être simplifiées et adaptées aux objectifs de l'école primaire, et devenir des « documents didactisés<sup>2</sup> ». La source devient ainsi un document<sup>3</sup>.

On retrouve généralement ces documents simplifiés dans les manuels scolaires mais d'autres s'y ajoutent principalement sous forme de textes extraits de travaux d'historiens, de reconstitutions imagées, de croquis, de plans, de dessins, de photos ou de cartes. L'informatique permet d'obtenir des documents supplémentaires grâce à internet et aux images de synthèses sur CD-Rom.

Comment susciter l'envie de travailler à partir de documents historiques ?

### 1.3.2) Rôle et utilisation.

C. Basuyau et S. Guyon attribuent deux rôles au document selon sa situation dans le déroulement d'une séance<sup>4</sup>. Il peut servir à illustrer, prouver ou confirmer ce que vient de dire l'enseignant. A l'opposé, il peut être la source d'un questionnement et d'activités permettant de répondre à une consigne<sup>5</sup> ». Pour Henri Moniot, les documents sont « une matière première, [...] le lieu d'un travail, d'une observation, d'une analyse, d'un développement »<sup>6</sup>.

Les documents historiques ne doivent pas être trop riches et tout dire : ils doivent uniquement permettre d'émettre des hypothèses, un point de vue, sur une partie du thème sans que l'élève soit submergé par de trop nombreuses pistes. C'est donc plusieurs documents qui permettront d'obtenir les informations majeures d'un thème donné<sup>7</sup>. L'utilisation de plusieurs documents va contribuer à développer l'esprit critique de l'élève. Un seul document ne peut de toute façon faire le tour de la question et pourrait devenir le support d'une « histoire officielle ». Comme cela a été souligné plus tôt, l'élève doit sortir de ses idées préconçues grâce aux situations-problèmes. Le choix du document est

<sup>1</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>2</sup> Bouteneigre Cécile. *Comment produire une démarche...*, op. cit., p. 7.

<sup>3</sup> Les programmes mentionnent « des sources ou des documents ». Je considère que les sources sont des témoignages directs et que les documents sont des sources adaptées au niveau des élèves ou des supports non contemporains (film, littérature de jeunesse).

<sup>4</sup> Loison Marc [Dir.]. *Enseigner ...*, op. cit., tome 2. p. 29, d'après Basuyau C. et Guyon S. « Consignes de travail en histoire et géographie : contraintes et libertés », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, janvier-mars 1994, p. 39 à 46.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>6</sup> Moniot Henri. *Didactique de l'histoire*. Nathan, Perspectives didactiques, 1993. Cité par Flonneau Monique. *De la découverte du monde à l'histoire aux cycles II et III*. Nathan pédagogie, Beaume-les-Dames, 2002, p. 33.

<sup>7</sup> Dorel-Férré Gracia, Picot Françoise, Picot Claude. *Les chemins...*, op. cit., p. 7-8.

ici primordial pour bâtir de nouvelles connaissances. Il doit faire naître chez l'élève la contradiction et la surprise<sup>1</sup>.

Le rôle du texte historique est de faire comprendre une notion à l'élève après analyse et jugement critique. Cette compréhension ne doit donc pas être entravée par un lexique trop complexe, rendant le texte inaccessible, au risque de décourager l'élève dans son entreprise de recherche. L'enseignant doit aussi faire attention au type de récit des textes : certains peuvent expliquer plus ou moins directement une notion.

Les documents d'application des programmes d'histoire citent un ensemble varié de sources à utiliser. Cette diversité a pour but d'enrichir la culture personnelle de l'élève et sa méthode de travail, ce qui peut déclencher chez lui un intérêt pour la période étudiée. Le rôle du document est ici encore important : on ne travaille pas de la même manière lorsqu'on utilise un texte, une miniature ou une reconstitution imagée. Les élèves doivent être capables de classer ces documents<sup>2</sup>.

Concernant les documents iconographiques, les difficultés peuvent être plus grandes. L'image représente une trace sensible du passé, mais elle ne doit pas être « porteuse de fausses évidences, de représentations erronées qui font obstacle à l'apprentissage de la connaissance historique<sup>3</sup> ». Elle peut servir d'illustration comme être la source d'une recherche<sup>4</sup>. Comme pour le texte, l'enseignant doit vérifier que l'image n'est pas trop complexe, surtout quand celle-ci est médiévale. Pour cela, il doit la rendre lisible (idée forte immédiatement visible) et ajouter une légende (titre, type de document, auteur, date...). Il peut aussi choisir de n'utiliser qu'un détail qu'il agrandit. Chaque document, de quelque nature que ce soit sera ensuite affiché au tableau pour que tous les élèves puissent en profiter.

Comment doit-on faire utiliser ces documents aux élèves ? Comme cela a déjà été évoqué, il faut créer un « faisceau documentaire »<sup>5</sup> que les élèves vont pouvoir utiliser pour répondre à une problématique.

Chaque groupe aura plusieurs documents de nature différente, associés à plusieurs questions (pas plus de trois ou quatre) invitant à une relecture du document et devant guider le groupe dans sa réponse à la problématique sous forme de petite synthèse. La longueur et la complexité d'un document seront choisies en fonction de chaque groupe (niveau et participants). Avant tout, les élèves doivent être capables de donner la nature, la date et l'auteur de chaque document<sup>6</sup>. Ils pourront ensuite présenter le thème de ce document et le situer dans son contexte.

Les documents d'application recommandent de rassembler des sources à partir d'un sujet<sup>7</sup> pour que l'élève puisse comprendre le travail de recherche de l'historien et voir l'histoire comme une

<sup>1</sup> Dalongeville Alain. *Enseigner l'histoire...*, op. cit., p. 60-61.

<sup>2</sup> *Qu'apprend-on...*, op. cit., p. 209.

<sup>3</sup> Flonneau Monique. *De la découverte ...*, op. cit., p. 42.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 43-45.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 58, d'après l'expression d'Henri Moniot. Moniot Henri. *Didactique de l'histoire*. Nathan, Perspectives didactiques, 1993.

<sup>6</sup> *Documents d'application...*, op. cit., p. 8.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

science et non comme un simple récit de faits. Ce rassemblement peut se faire, quand les élèves commencent à avoir l'habitude de travailler en groupe, par le choix parmi des documents de nature diverse, de celui qui permettra de répondre à la problématique.

L'utilisation de sources sur l'histoire locale pourra compléter l'ensemble.

### 1.3.3) L'importance du patrimoine local.

Même si les Instructions Officielles insistent principalement sur l'enseignement de l'histoire nationale, elles préconisent aussi d'y entrer ou de la compléter par l'histoire locale : « les maîtres n'oublieront pas cependant l'histoire régionale et locale, moyen de rendre l'approche historique plus concrète, de mettre en valeur les décalages, d'expliquer les spécificités d'une région »<sup>1</sup>.

L'utilisation de l'histoire locale et régionale permet ainsi de compléter et de rendre plus concrètes des notions plus générales abordées en classe. Elle peut ainsi « reconstituer par l'imagination, la vie passée d'une communauté locale saisie à une étape de son évolution [...]. Elle met, au premier plan, les acteurs, comme aucune branche de l'histoire ne peut le faire. [...]. On les étudie comme des êtres humains, membres d'une communauté rurale ou urbaine, non comme des catégories sociales<sup>2</sup> ». La réalité historique devient ainsi plus accessible et l'implication des élèves est plus grande. L'histoire est à leur portée, dans leur région, et ne se trouve pas uniquement dans des grands sites ou dans des musées célèbres.

Comment utiliser concrètement les ressources locales ? Deux solutions s'offrent à l'enseignant : les utiliser comme introduction à l'histoire nationale, mais cela nécessite la présence d'un patrimoine suffisamment complet ; ou s'en servir pour illustrer les notions d'échelle nationale<sup>3</sup>. Cette deuxième solution semble plus abordable car plus adaptée aux réalités du patrimoine médiéval de la région, souvent uniquement constitué de l'église. Si on a de la chance, il y aura aussi un château ou une ruine, voire quelques maisons. Il est donc plus judicieux de s'en servir pour illustrer un propos à partir de « promenades et activités dirigées<sup>4</sup> », occasion de reprendre parallèlement certaines notions non comprises.

Le bourg de Cornil n'est pas une cité médiévale proprement dite mais il a le mérite de posséder une église romane bien conservée, les ruines d'un château de la fin du Moyen Age (site de la Chapoulie) et de nombreux éléments lapidaires médiévaux (portes et fenêtres en accolade)<sup>5</sup>. Ces vestiges, situés sur le point culminant du bourg, sont actuellement en dehors de l'agglomération. Une sortie permettra de comprendre l'organisation de l'espace, le château, l'église et un autre site fortifié

<sup>1</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>2</sup> Loison Marc [Dir.]. *Enseigner ...*, op. cit., tome 2, p. 28, d'après Saucier Roger. *Initiation à la méthode historique par l'histoire locale*. Québec, Université Laval, 1975, p. 5.

<sup>3</sup> Bonnaire Sabine. *Les ressources locales en histoire*. Mémoire professionnel, sous la direction de Gilbert Beaubatie, IUFM site de Tulle, 2004-2005, p. 7.

<sup>4</sup> Extrait des Instructions Officielles de 1945. Bonnaire Sabine. *Les ressources locales...*, op. cit., p. 9.

<sup>5</sup> Consulter les annexes p. 3-4.

disparu influençant l'implantation du bourg. Un plan cadastral de Cornil pourra être utilisé comme support pour repérer des toponymes significatifs que l'enseignant aura expliqué aux élèves.

L'histoire est aussi concrète, plus vivante, quand les élèves peuvent réaliser une sortie. L'école a prévu cette année un voyage d'une journée au château de Castelnaud<sup>1</sup> le 15 mai 2007. Etant donné le peu de séances restant avant ce voyage, il m'a semblé intéressant d'inclure ce château parmi les documents à étudier. Ce site est intéressant dans la mesure où il a joué un rôle dans la région pendant la Guerre de Cent Ans, notamment par sa rivalité avec le château de Beynac<sup>2</sup>, situé à proximité. Cette sortie au château de Castelnaud pourra être enfin l'occasion de faire une seconde évaluation bilan sur le Moyen Age, et de faire une transition avec la Renaissance.

#### 1.4) Les traces écrites.

Les traces écrites reprennent l'essentiel des apprentissages de la séance<sup>3</sup>. Les manuels offrent toujours un résumé, mais l'apprendre tel quel n'est pas formateur. L'élaboration de son résumé, soit collectivement, soit individuellement, constitue un investissement plus important des élèves et leur permet de mieux retenir ce qui a été vu.

##### 1.4.1) L'élaboration des synthèses.

Deux types de synthèses ont été évoquées dans la partie consacrée à l'organisation des séances : une synthèse partielle correspondant à l'énoncé des réponses de chaque groupe sous forme d'un petit texte lu par un rapporteur, puis une synthèse globale, en fin de séance. Les synthèses partielles réalisées par le groupe figureront dans le classeur d'histoire, à côté des synthèses globales de la classe.

L'élaboration des synthèses globales passe par une phase orale collective puis par une phase écrite. Cette trace écrite pourra être réalisée sous forme de résumé traditionnel, mais aussi sous forme de tableau rempli au fur et à mesure des propositions des élèves lors de la phase de confrontation. Dans tous les cas, la base correspondra à ce qui aura été dit par les élèves, les éléments ajoutés par l'enseignant combleront certaines lacunes, notamment par l'utilisation des mots-clés définis par les Instructions officielles<sup>4</sup>. Pour différencier les deux niveaux, il est possible de proposer une base commune, les CM1 ayant quelques phrases supplémentaires<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Castelnaud la Chapelle, Dordogne.

<sup>2</sup> Beynac et Cazenac, Dordogne.

<sup>3</sup> Cela correspond à la compétence spécifique « écrire ». Quéva Régine. *Les cycles ...*, op. cit., p. 37.

<sup>4</sup> Les élèves doivent avoir compris et retenu le vocabulaire spécifique. *Qu'apprend-on ...*, op. cit., p. 209.

<sup>5</sup> C'est ce que fait Marc Loison dans une séance consacrée à la vie des paysans au Moyen Age. Loison Marc [Dir.]. *Enseigner l'histoire...*, op. cit., tome 1. p. 103-104.

Les auteurs s'accordent pour dire que les synthèses globales sont d'abord collectives puis de plus en plus individuelles<sup>1</sup>. Il est possible de demander aux élèves de réaliser de temps en temps leur synthèse individuelle, à l'écrit, mais celle-ci devra ensuite être validée par l'enseignant.

#### 1.4.2) Dessins et schémas.

Tout comme les cartes, les croquis, dessins et autres schémas ont l'avantage d'expliquer souvent plus clairement des faits que de longs textes détaillés. Il m'est souvent arrivé au cours de séances consacrées à l'Antiquité cette année, ou au Moyen Age l'an passé, de dessiner des monuments ou des détails au tableau pour permettre une meilleure compréhension des élèves.

Cette démarche est en général très appréciée des élèves qui comprennent souvent mieux la notion abordée et reprennent le dessin sur leur cahier de brouillon. Cette copie est une forme de trace écrite. Le temps qu'ils passent à reprendre le schéma ou le dessin de l'enseignant n'est pas perdu car leur souci du détail leur permet de retenir des éléments plus précis.

Les élèves peuvent aussi réaliser leur propre croquis lors des visites sur site : ils peuvent commencer par dessiner ce qui leur semble important, puis certains éléments sous la direction de l'enseignant. On peut aussi demander aux élèves de dessiner un monument ou un personnage lié au château fort, à partir d'un texte descriptif.

#### 1.4.3) La création et l'utilisation d'une frise chronologique.

La frise chronologique est un élément indispensable pour la compréhension d'une période ancienne et longue telle que le Moyen Age, souvent difficile à percevoir par les élèves à l'école primaire. Cette frise ne doit cependant pas être trop chargée ni comporter trop d'éléments simultanés au risque de la rendre illisible. Elle servira de point de repère pour les apprentissages des élèves.

Que devra comporter cette frise ? Une bande graduée de 100 en 100 pour les dates, des mots-clés, des illustrations correspondant à des événements, des personnages importants et des groupes, des évolutions architecturales... Ce travail ayant été vu au début de l'année, la base de la bande sera donc réalisée par l'enseignant.

L'intérêt d'une telle frise est qu'elle sera réalisée et complétée par les élèves au fur et à mesure de la construction des connaissances<sup>2</sup>, notamment par l'apport du travail de chaque groupe. Les élèves devraient par cet investissement retenir plus de notions. Ils pourront écrire les mots-clés et installer des documents iconographiques sur la frise, en fonction des thèmes étudiés.

---

<sup>1</sup> *Ibidem*, tome 3, p. 175, d'après les programmes de 2002. Bonnet Laurent. *Comment enseigner...*, op. cit., p. 16.

<sup>2</sup> Loison Marc [Dir.]. *Enseigner...*, op. cit., tome 2, p. 9.

Des difficultés vont être probablement rencontrées suite à l'installation de ces éléments. Les élèves risquent de ne pas comprendre leur simultanéité, notamment en CE2<sup>1</sup>. Cette mise en relation est cependant indispensable pour comprendre que plusieurs types d'événements peuvent se dérouler en même temps. L'enseignant pourrait donc, pour remédier à cela, diviser la frise par thèmes de façon à ce que les élèves puissent la lire comme un tableau<sup>2</sup> :

	Dates								
<b>Faits politiques</b>		XXX							
<b>Faits culturels</b>				XXX			XXX		
<b>Faits sociaux</b>		XXX				XXX			

La frise chronologique pourra aussi être un moyen de faire comprendre aux élèves le contraste entre le temps long (Moyen Age) et des temps plus courts (batailles de la Guerre de Cent Ans, règne d'un roi).

## 1.5) Les évaluations.

### 1.5.1) Diagnostique.

Avant d'aborder tous les thèmes mentionnés ci-dessus, l'enseignant doit partir des représentations des élèves et en garder une trace pour pouvoir ensuite les comparer avec les réponses de l'évaluation finale. Une évaluation diagnostique sous forme de questionnaire permettra de percevoir rapidement les connaissances et les lacunes des élèves. Ce travail écrit sera dirigé par l'enseignant : chaque question sera reformulée de façon à ce que tous les élèves comprennent. Ce type d'évaluation aurait été moins représentatif s'il avait été réalisé à l'oral, certains leaders auraient monopolisé la parole, d'autres, plus timides et ayant peut-être des connaissances, n'auraient pas parlé. Cette méthode, sous forme de questionnaire individuel, a aussi été choisie pour gagner du temps (la période de travail est très courte), l'enseignant ayant ainsi une vision détaillée des connaissances élève par élève. La constitution d'un tableau statistique<sup>3</sup> l'aidera à constituer les groupes et à voir où seront les lacunes. Par souci de comparaison, les six élèves de CM2 réaliseront cette évaluation en même temps.

### 1.5.2) Formative.

L'enseignant doit aussi se donner des outils pour réaliser des évaluations formatives. Ces évaluations, réalisées en cours de séquence, servent à aider les élèves en difficulté à combler leurs lacunes. Contrairement à l'évaluation diagnostique, cette évaluation ne pourra se faire sous forme de

<sup>1</sup> Les manuels n'évoquent que des événements « non simultanés ». Marc Loison déclare que ce genre de frise chronologique parallèle n'est pas une compétence à travailler prioritairement la première année de cycle 3. *Ibidem*, p. 12.

<sup>2</sup> Les croix représentent un mot-clé ou une illustration installée par un élève.

<sup>3</sup> Annexes p. 9.

questionnaire écrit. Les rappels et autres reprises en début de séance, les différents types de synthèses mentionnées plus tôt, les croquis et les démarches de recherche constitueront des indices à analyser par l'enseignant.

La sortie prévue sur le terrain à Cornil aura aussi ce but, l'exploration du patrimoine local permettant de confirmer ou de reprendre des notions non comprises (choix du site, architecture...). Une feuille de terrain à remplir sur place (petites questions simples, dessins) pourra reprendre les différents moments de la sortie et motiver les élèves à faire une recherche à partir d'éléments concrets. Tout cela sera mis en commun en classe, au retour. Par souci de comparaison et d'organisation, les CM2 effectueront aussi cette sortie.

### 1.5.3) Sommativ.

Cette évaluation intervient à la fin des séquences. Elle a pour but de voir si les notions apprises sont acquises et de voir l'évolution des représentations des élèves par rapport à un thème donné.

Comme pour l'évaluation diagnostique, cette évaluation sera réalisée à l'écrit, « matériau inestimable pour l'évaluation de ce qui a été accompli en classe<sup>1</sup> », sous forme de questions, de schémas à compléter ou à réaliser à partir d'une consigne<sup>2</sup>, de documents à légènder (donner un titre...) ou de bandes chronologiques à compléter.

Cependant, cette évaluation sommative peut être faussée à cause de difficultés liées d'une part au stage filé, sept séances correspondant à une période entière, soit un temps très long, obligeant les élèves à retenir des concepts vus plusieurs semaines auparavant. L'autre difficulté peut être liée à l'utilisation de documents variés dans chaque groupe dans les différentes séances, tous les groupes n'auront pas travaillé sur le même support pour le même thème. L'enseignant veillera donc à ce que le travail de confrontation et d'explication des documents d'un groupe à l'autre soit clair pour tout le monde.

L'enseignant doit donc permettre l'« acquisition de connaissances dans les domaines historiques étudiés et des compétences méthodologiques »<sup>3</sup>. Cette partie théorique a, j'espère, évoqué les principales approches de cette question. Il s'agit maintenant de démontrer, à travers l'analyse de pratiques vécues, comment il est possible à partir du château fort d'enseigner le Moyen Age classique et le bas Moyen Age au cycle 3.

---

<sup>1</sup> Dalongeville Alain. *Situations-problèmes...*, op. cit., p. 16.

<sup>2</sup> Cette idée, soulignée par Marc Loison, est très intéressante car elle regroupe la majorité des notions étudiées. L'exemple « dessiner un village au Moyen Age » oblige l'élève à représenter et indiquer les éléments qui prouvent qu'il s'agit d'un village médiéval et non uniquement d'un village atemporel. Loison Marc [Dir.]. *Enseigner l'histoire...*, op. cit., tome 2, p. 26.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 8.

## 2) APPLICATION PRATIQUE : « PAS DE MOYEN AGE SANS CHÂTEAU FORT ».

### 2.1) Le contexte.

Cette application pratique a été réalisée pendant la période 4 avec 12 élèves de CE2 et 8 élèves de CM1 de l'école de Cornil. Les 6 élèves de CM2 ont cependant participé à la sortie qui sera détaillée ultérieurement. Une ENAF<sup>1</sup> est arrivée pendant cette période mais n'a pas travaillé sur ce thème étant donné qu'elle ne parle pas le français.

Les CE2 et CM1 suivent le même programme depuis le début de l'année. Les séances comportaient une partie commune et des activités différenciées qui se complétaient à partir des supports proposés par la collection *Multilivre*. Ce travail a été réalisé de la Préhistoire à la fin de l'Antiquité, à partir de la programmation annuelle prévue par l'enseignant titulaire.

L'enseignant titulaire a, à ma demande, réalisé une séance sur la naissance de la France, pendant mon stage R1. Cette séance devait être l'occasion de parler des Mérovingiens, des Carolingiens, des grandes migrations et de la naissance de la France. L'enseignant a organisé sa séance comme il l'entendait, le but étant que je commence à travailler à partir du Moyen Age classique.

Ce travail d'équipe a été programmé d'une part pour que les élèves continuent à travailler en histoire pendant trois semaines, d'autre part pour ne pas perdre de temps, étant donné la courte période qui s'annonçait et les contraintes d'emploi du temps liées au stage filé et à la date de remise de ce mémoire.

La majorité des élèves de la classe est originaire de Cornil. Ils connaissent donc assez bien leur environnement et certains m'ont déjà raconté quelques anecdotes concernant l'histoire du bourg, notamment la destruction d'un château à la Révolution. Certains semblaient donc très intéressés pour connaître un peu plus leur histoire, ce qui m'a motivé à organiser une sortie.

Tous ces éléments, associés à l'évaluation diagnostique réalisée avant que l'enseignant titulaire effectue sa leçon sur le début du Moyen Age, ont influencé la mise en place d'un dispositif de progression.

### 2.2) Description du dispositif mis en place.

#### 2.2.1) Description de la progression (séquences et séances).

Une consultation détaillée des manuels et de certains ouvrages consacrés au Moyen Age ou à la manière de l'enseigner permet d'organiser cette période à partir de thèmes majeurs. Marc Loison organise le Moyen Age en quatre unités d'apprentissages : la formation du royaume (Mérovingiens, Carolingiens, Capétiens), la vie rurale (château, cadre, seigneurie, paysans, essor agricole), le cadre

---

<sup>1</sup> Enfant Nouvellement Arrivé en France.

urbain (l'espace, les quartiers, la vie religieuse) et les crises de la fin du Moyen Age (Guerre de Cent Ans, famine, peste...)<sup>1</sup>. Cette organisation est très intéressante mais le nombre de séances est impressionnant et prendrait trop de temps dans l'année, surtout en n'étant en classe qu'un seul jour par semaine. D'autres pédagogues travaillent principalement à partir de l'étude d'un monument : « au château fort », « au monastère », « églises et cathédrales » avant d'aborder les thèmes évoqués ci-dessus<sup>2</sup>. Enfin, Alain Dalongeville et ses associés travaillent à partir de la société ou de personnages importants<sup>3</sup>.

Les manuels scolaires évoquent toujours dans un ordre différent la société (seigneurs et chevaliers, les paysans, les villes), la féodalité (seigneurs et vassaux), l'Eglise au Moyen Age (chrétienté, art roman, art gothique), la construction du royaume et l'évolution du pouvoir royal (Saint Louis, La Guerre de Cent Ans) et le monde méditerranéen (islam, échanges et conflits)<sup>4</sup>.

En fonction du contexte et d'un cours à double niveau, un choix dans l'organisation de ces thèmes a dû être fait, notamment par l'association de plusieurs thèmes. Une différenciation entre CE2 et CM1 sera réalisée pour ne pas surcharger les CE2.

Par conséquent, j'ai choisi d'organiser cette progression en trois séquences et en sept séances<sup>5</sup>, hors évaluations.

Séquences	Séance - Titre	Objectif	Mots-clés
/	Evaluation diagnostique	Vérifier les connaissances des élèves sur le Moyen Age	/
1 - Présentation du château fort et de ceux qui combattent	1 - Le château fort, un élément médiéval incontournable	Connaître le château fort (cause de création, évolution, site, rôle, éléments architecturaux)	Château fort, motte, seigneur, donjon, courtine, fossé, pont-levis, tour
	2 - Le château fort, cadre de vie de la société aristocratique médiévale	Connaître les relations féodales dans la société médiévale. Connaître la vie quotidienne des seigneurs et des chevaliers au château	Seigneur, chevalier, vassal, suzerain, fief, hommage, féodalité, adoubement, tournoi
/	3 - Sortie à Cornil	Compléter par l'histoire locale des notions vues en classe et les rendre plus concrètes. Introduire concrètement de nouvelles notions (vie religieuse, art roman)	/

<sup>1</sup> Loison Marc [Dir]. *Enseigner...*, op. cit., p. 34-36.

<sup>2</sup> Dorel-Férré Gracia, Picot Françoise, Picot Claude. *Les chemins...*, op. cit., p. 55-76.

<sup>3</sup> Dalongeville Alain. *Situations-problèmes...*, op. cit., p. 87. Dalongeville Alain, Huber Michel. *Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France*. Casteilla, Paris, 1989, p. 54-75.

<sup>4</sup> Bendjebbar André [et al]. *Multilivre CE2*. ISTR, Paris, 2002. Bendjebbar André [et al]. *Multilivre CM1*. ISTR, Paris, 2003. Changeux Françoise, Fleury Christian, Humbert Henriette. *Histoire cycle 3*. Magnard, Bologne, 2005. Le Callennec Sophie [Dir]. *Histoire Géographie CM1 Cycle 3*. Hatier, collection Magellan, Paris, 2003. Lorès Didier, Rousseau Emmanuel. *Histoire au cycle 3. Le Moyen Age*. Editions MDI, Cahors, 2001. Michaux Madeleine. *Enseigner l'histoire-géographie & l'éducation civique. Guide de l'enseignant*. Bordas pédagogie, Paris, 2004. Clary Maryse, Dermenjian Geneviève, Feuillet Jean-Pierre. *Histoire Géographie CM1*. Hachette Éducation, Paris, 2005.

<sup>5</sup> Ces thèmes sont repris un peu de la même manière par Catherine Faure. Catherine Faure, conférence sur l'enseignement de l'histoire au cycle 3, IUFM du Limousin, site de Tulle, janvier 2007.

2 - Le château fort organise le territoire et la société (ceux qui travaillent et ceux qui prient)	4 - Le château fort organise le territoire et la société au Moyen Age (la seigneurie, la ville et la campagne)	Connaître l'organisation d'une seigneurie au Moyen Age. Connaître la vie quotidienne dans les campagnes (CE2-CM1). Connaître la vie quotidienne et l'organisation d'une ville (CM1)	Seigneurie, réserve, tenure, moulin et four banal, corvée (CE2-CM1), ville haute, ville basse (CM1)
	5 - Le seigneur du château fort fonde et protège les établissements religieux romans et gothiques	Connaître les relations entre le château et les établissements religieux médiévaux. Connaître les différents types d'établissements religieux, connaître les caractéristiques de l'art roman et de l'art gothique	Art roman, art gothique, arc en berceau, ogive, rosace, contrefort, arc-boutant, clergé, évêque, moine, prêtre
3 - Le château fort, site stratégique	6 - Le château fort, site stratégique, et lieu d'affirmation du pouvoir royal et de la construction de l'Etat	Comprendre l'organisation d'un siège et de la défense d'un château fort. Connaître quelques rois du Moyen Age. Comprendre l'évolution du royaume à travers la Guerre de Cent Ans.	Hourds, mâchicoulis, meurtrières, catapultes, Saint Louis, Jeanne d'Arc, Guerre de Cent Ans
	7 - Le château fort, point de contact entre Chrétiens et Musulmans au Moyen Age	Connaître rapidement les religions chrétienne et musulmane. Connaître les croisades (CE2-CM1). Connaître la civilisation musulmane (CM1)	Christianisme, chrétien, islam, musulman, pèlerinage, croisade, mosquée
/	Evaluation sommative	Evaluer les élèves sur leurs connaissances sur le Moyen Age et dans la méthodologie historique	/

Chaque séance commencera par la présentation d'un château pour introduire le sujet et durera environ 1h15. Pour appliquer ce qui a été dit dans la partie théorique de ce mémoire, chaque séance aura la même organisation<sup>1</sup> : une entrée dans l'activité (rappel, présentation de l'objectif, émergence des représentations des élèves), un travail introductif avec le groupe classe (permettant de se familiariser davantage avec le ou les thèmes à aborder), une phase de recherche (travail de groupes), une phase de confrontation (présentation des travaux de groupes) et une phase de synthèse (synthèse globale de l'enseignant et histoire-récit, synthèse orale par les élèves, puis écrite). Les élèves pratiquent ainsi une démarche proche de celle de l'historien : observation de documents historiques, questionnement, hypothèses, confrontation à d'autres documents, synthèses.

La classe comporte 12 CE2 et 8 CM1, sans compter l'ENAF. J'ai voulu organiser un travail de groupe de façon à ce que chaque groupe ne dépasse pas trois élèves. Il a donc fallu créer quatre groupes de trois en CE2 et quatre groupes de deux en CM1, soit huit groupes en tout. La composition des groupes variera au fur et à mesure des séances, mais les deux niveaux ne seront jamais mélangés, la difficulté des questionnaires étant adaptée<sup>2</sup>.

Le choix des thèmes a été réalisé de façon à aborder les sujets recommandés par les Instructions Officielles. L'ordre des séances a été organisé de façon à commencer par les châteaux

<sup>1</sup> Consulter les préparations de chaque séance en annexe.

<sup>2</sup> *Idem.*

forts en eux-mêmes pour progressivement les utiliser comme introduction à l'étude de nouveaux thèmes qui paraissent, à première vue plus éloignés ou ayant peu de rapports.

Ainsi, le château fort est le sujet d'étude direct de la première séance. Il devient ensuite un moyen d'entrer dans l'activité et de connaître la société médiévale et son environnement. Il permet d'aborder « ceux qui combattent » (séance 2) ainsi que leur mode de vie et leurs loisirs en rappelant que le cadre est le château fort et ses environs ; « ceux qui travaillent » (séance 4) en détaillant le monde des villes et le monde des campagnes (travaux, redevances et relations avec le seigneur et son château, clé de voûte de l'ensemble) en ayant comme base la seigneurie dont le centre est un château fort ; et enfin « ceux qui prient » (séance 5) à partir d'une entrée par l'architecture castrale romane et gothique qui engendre celle des établissements religieux où vivent les différentes composantes du clergé. Les deux dernières séances ont pour but de montrer que le château fort est un lieu de pouvoir et un site stratégique (ce sera l'occasion de compléter le vocabulaire architectural par un travail sur l'attaque d'un château fort), non seulement au niveau local, mais aussi d'un point de vue national et international. Le choix de présenter une forteresse royale est donc primordial pour aborder les rois de France et l'évolution du royaume (séance 6). Le travail sur l'attaque est prévu pour faire comprendre que le royaume s'est formé à partir d'alliances mais aussi par des guerres (Guerre de Cent Ans) où les châteaux ont été au premier plan. Une fois ces notions d'ordre national évoquées, il est possible d'étendre ce travail jusqu'au Moyen Orient en suivant cette logique (séance 7). Il existe actuellement là-bas des forteresses construites par les croisés, pouvant donc servir d'introduction à un travail sur les relations entre Chrétiens et Musulmans au Moyen Age après avoir évoqué en filigrane l'organisation des deux religions. Par extension, on peut aborder la civilisation musulmane en observant un palais.

La séance consacrée à la sortie dans le bourg de Cornil (réalisée en séance 3 pour des raisons d'organisation internes à l'école) aura aussi comme base les deux châteaux de Cornil, l'un en ruine, l'autre disparu. Le trajet choisi sera organisé de façon à ce qu'on passe par ces deux sites, l'emplacement de l'école s'y prêtant parfaitement. Cette sortie sera aussi l'occasion de s'intéresser à la toponymie et aux noms des rues (il existe une « grand rue » à Cornil, vestige de l'axe principal au Moyen Age entre le château de Sallegaye et le Pont de Cornil, le château de La Chapoulie étant légèrement en retrait). La matinée prévue au château de Castelnaud ne pourra cependant pas être l'objet d'un réel apprentissage, mais un deuxième apport concret pour comprendre la guerre au Moyen Age. Elle posera les connaissances et permettra à l'enseignant de répondre aux questions des élèves qui souhaiteront approfondir leurs connaissances sur un sujet donné.

Le château comme élément d'introduction permettra quelquefois d'aborder deux thèmes à partir d'un seul de façon à pallier le manque de temps. C'est le cas du château, centre de la seigneurie, qui évoque les villes et les campagnes ; et du château, point de contact entre Chrétiens et Musulmans, qui aborde les croisades et le monde musulman.

Par conséquent, l'organisation de ces séances oblige l'apprentissage et la compréhension d'un très grand nombre de mots-clés. Plusieurs raisons expliquent ce choix : les élèves de cette classe sont de bons élèves qui arrivent à retenir rapidement de nombreuses notions ; tous les mots ne sont pas nouveaux et tous seront repris la séance suivante, ce qui sera l'occasion de reprendre des notions mal comprises ou oubliées. Il faut remarquer à chaque fois que plusieurs mots sont déjà connus des élèves. Si on prend l'exemple des séances 1 et 4 : château fort, tour, fossé, ville haute, ville basse voire même pont-levis et donjon sont des mots connus et ayant du sens pour les élèves. Il n'y a donc pas autant de mots nouveaux qu'il n'y paraît.

J'ai aussi choisi de ne pas travailler tous les thèmes avec les CE2, le nombre de thèmes et les notions associées étant pour eux assez difficiles à retenir, surtout dans un laps de temps aussi court. Ainsi, quand deux thèmes seront abordés dans la même leçon, ils n'en feront qu'un seul (seigneurie, monde rural, croisade, islam) de façon à ne pas trop surcharger.

### 2.2.2) Evaluations.

Une évaluation diagnostique a été réalisée avant que les deux enseignants n'abordent le Moyen Age. Cette évaluation se réfère uniquement à des connaissances ou à des représentations et non à une méthode, le but étant de connaître parfaitement les savoirs de chacun. L'enseignant a donc réalisé un questionnaire, organisé en six parties (définition du Moyen Age, le château fort, la société médiévale, le patrimoine local, les personnages médiévaux et les conflits), correspondant aux thèmes qui seront évoqués, et dans l'ordre chronologique des séances. Les élèves répondront individuellement à chaque question sans aucune aide.

Les évaluations formatives, au contraire, se feront à l'oral par questionnement au début de la séance, pour rappeler ce qui aura été vu auparavant et pour voir les représentations des élèves avant d'aborder une nouvelle notion, puis à la fin, après la phase d'histoire-récit, de façon à voir si les nouvelles notions seront acquises ou non. Cette évaluation n'est pas exhaustive, surtout vu le nombre d'élèves. Il faudra donc veiller à interroger ceux qui ne lèvent pas le doigt.

L'évaluation sommative se déroulera à la fin de ces séquences sur le Moyen Age, sous forme d'un travail écrit. Elle permettra de contrôler non seulement les savoirs en reprenant les thèmes vus pendant les séances mais aussi les savoir-faire.

### 2.3) Les fiches de recherche et les fiches synthèse : le choix des documents et des questionnaires associés.

Comme cela a été souligné dans la partie théorique de ce mémoire, c'est la variété des documents que chaque groupe aura à travailler qui influencera la progression des séances comme des séquences. Chaque groupe disposera d'une (ou plusieurs) fiche différente sur laquelle se trouvent

plusieurs documents associés à un petit questionnaire<sup>1</sup> dont le but est d'orienter les élèves dans la composition de leur exposé (synthèse partielle) et ainsi faire des élèves des apprentis-historiens. Chaque fiche sera affichée au tableau au format A3.

Il faudra donc constituer huit fiches différentes par séance. Certaines fiches pourront cependant se ressembler (même questionnaire à partir de documents différents) de façon à ce que les élèves soient capables de comprendre une notion à partir de sources différentes. Il est utile de comprendre pourquoi un château ou une église a une architecture romane en comparant plusieurs édifices et non en se figeant sur le même. Ce sera aussi l'occasion pour les élèves, étant donné que les documents seront affichés au tableau, de faire des comparaisons avec un autre groupe. Pour répondre au questionnaire, les élèves devront s'appuyer sur les documents proposés mais pourront aussi utiliser le dictionnaire pour compléter.

Ces documents proposés seront tous conformes aux programmes<sup>2</sup> car issus soit de manuels scolaires, soit de recueils de sources adaptées à l'école primaire, soit d'extraits proposés par les pédagogues, ce qui a nécessité un travail de recherche très long pour l'enseignant pour effectuer des choix. Ces documents seront variés (textes issus d'ouvrages quelquefois allégés et simplifiés, les originaux étant trop longs et trop complexes, textes créés par l'enseignant pour l'associer à un château fort ou au patrimoine local ; photographies ; documents iconographiques d'époque<sup>3</sup> ; dessins, croquis et reconstitutions issus d'ouvrages variés ou réalisés par l'enseignant et à compléter). L'enseignant s'arrangera en même temps à ce que le corpus des documents ait un rapport avec un château fort (image de château fort sur une enluminure, rapport avec château fort dans un texte).

Chaque élève disposera à la fin de la séance d'une fiche synthèse<sup>4</sup> où il retrouvera les documents clés de la séance et au moins un document sur lequel il aura travaillé. Il s'agira uniquement de documents iconographiques (schémas à compléter ensemble, titres à donner à des documents iconographiques) pour ne pas surcharger la fiche en texte, celui de la synthèse en bas de la fiche pouvant être déjà long<sup>5</sup>.

La constitution d'une frise chronologique avec les élèves risque d'être difficile faute de temps. En ce cas, l'enseignant la réalisera au fur et à mesure des séances et la commentera avec les élèves qui pourront l'observer en fonction de son avancée.

---

<sup>1</sup> « L'utilisation des sources historiques au cycle 3, accompagnées d'un questionnaire, permet aux élèves d'acquérir certaines connaissances, en particulier celles qui concernent les personnes et les réalisations techniques, ainsi que le vocabulaire ». Palatski Karine. *L'utilisation des sources historiques en cycle III*. Mémoire professionnel, sous la direction de Gilbert Beaubatie, IUFM site de Tulle, 2002-2003, p. 15.

<sup>2</sup> Les documents d'application donnent une liste de documents utilisables : château, ville médiévale, cathédrale ou abbaye, mosquée, route de Saint-Jacques. *Documents d'application...* op. cit., p. 13.

<sup>3</sup> Miniatures et enluminures faciles à comprendre. Les détails des *Très riches heures du duc de Berry* seront très utiles car à la fois assez clairs pour les élèves et en même temps ces sources sont très belles.

<sup>4</sup> Consulter les préparations de chaque séance en annexe.

<sup>5</sup> J'ai bien conscience que les synthèses seront quelquefois assez longues. Cependant, le même type de travail a été réalisé pour les séquences des périodes antérieures sans que cela ne pose de problèmes de compréhension ni de mémorisation.

### 3) INTERETS ET LIMITES DE L'UTILISATION DU CHATEAU FORT POUR ENSEIGNER LE MOYEN AGE AU CYCLE 3.

#### 3.1) Analyse de l'organisation des séquences et pertinence de l'utilisation du château fort.

Les séquences ont été réalisées comme prévu, grâce à l'aide de l'enseignant titulaire qui a bien voulu prendre en charge la dernière séance sur les croisades et l'évaluation sommative à partir de mes préparations. Ces séquences ont été trop courtes et l'ensemble des notions a été abordé trop vite pour les raisons précédemment évoquées, mais la progression est conforme aux programmes. L'utilisation de cette méthode avec cette classe a été aussi une prise de risques pour l'enseignant qui l'effectuait pour la première fois.

Sans ces contraintes, les séquences auraient été organisées différemment, de façon à laisser plus de temps aux élèves pour faire leurs recherches, mais aussi pour prendre plus de temps à reprendre certains éléments et à ajouter quelques anecdotes :

Séquence	Séance	Objectif	Mots-clés	Château
<b>Evaluation diagnostique</b>				
1 Présentation du château fort et de ceux qui combattent	1 – Le château fort, un élément médiéval incontournable	Présenter le château fort (cause de création, évolution, site, rôle, éléments architecturaux principaux)	Château fort, motte, donjon, courtine, fossé, pont-levis, tour, seigneur	Schéma d'un château fort type (bois et pierre)
	2 – Le château fort, lieu d'organisation de la société féodale	Connaître les relations féodales dans la société médiévale	Vassal, suzerain, hommage, féodalité, adoubement	TRHDB <sup>1</sup> (avril, août)
	3 – Le château fort, cadre de vie de la société aristocratique médiévale	Connaître la vie quotidienne des seigneurs et des chevaliers au château (fêtes, repas, chasse, tournoi)	Chevalier, chasse, tournoi	TRHDB (janvier, août, décembre)
<b>Evaluation sommative</b>				
2 Le château fort organise le territoire et la société (ceux qui travaillent et ceux qui prient)	4 – Le château fort organise le territoire : la seigneurie	Connaître l'organisation d'une seigneurie au Moyen Age et les relations entre le seigneur et les hommes qui en dépendent	Seigneurie, réserve, tenure, moulin et four banal	Dessin de la seigneurie rurale
	5 – Le château fort domine les campagnes environnantes	Connaître la vie quotidienne des paysans dans les campagnes et l'évolution des techniques agricoles	Paysan, redevances, corvée, charrue, collier d'épaule, assolement	TRHDB (juin, juillet, septembre, octobre, novembre)
	6 – Le château fort protège la ville	Connaître l'organisation d'une ville et la vie quotidienne	Ville haute, ville basse, échoppes, beffroi, bourgeois	Dessin de la seigneurie urbaine, photo de Carcassonne,

<sup>1</sup> TRHDB : *Les très riches heures du duc de Berry*. Enluminure, vers 1416.

	7 – Le château fort fonde et protège les établissements religieux	Connaître les relations entre le château et les établissements religieux.	Clergé séculier, clergé régulier, prêtre/curé, évêque, moine	Un château avec chapelle, Cornil, une seigneurie avec monastère
	8 – Châteaux romans, châteaux gothiques	Connaître les caractéristiques de l'art roman et de l'art gothique à partir des châteaux et des établissements religieux	Art roman, art gothique, arc en berceau, ogive, rosace, contrefort, arc boutant	Donjon roman, Palais Jacques Cœur (gothique)
<b>Evaluation sommative</b>				
/	9 - Sortie à Cornil	Compléter par l'histoire locale des notions vues en classe et les rendre plus concrètes.	Les mots vus les séances précédentes	Château de la Chapoulie à Cornil
3 Le château fort et le pouvoir du roi de France	10 – Le château fort, site stratégique	Comprendre l'organisation de l'attaque et de la défense d'un château fort	Hourd, mâchicoulis, meurtrières (archères, canonnières) catapulte	Enluminure d'une attaque et de la défense d'un château fort pendant la Guerre de Cent Ans
	11 – Le château fort, lieu d'affirmation du pouvoir royal	Connaître quelques rois médiévaux. Comprendre l'évolution des prérogatives royales	Philippe Auguste, Saint Louis, bailli, sénéchal	Vincennes, le Louvre (TRHDB, octobre)
	12 – Le château fort, site stratégique dans l'évolution du royaume de France	Comprendre l'évolution du royaume de France à travers ses conflits et notamment la Guerre de Cent Ans	Guerre de Cent Ans, Jeanne d'Arc, Charles VII	Château de Chinon
<b>Evaluation sommative</b>				
4 Le château fort entre Orient et Occident	13 – Le château fort en Occident et le palais arabe en Orient, comparaison de deux civilisations	Connaître les religions chrétiennes et musulmanes. Connaître le monde musulman	Christianisme, chrétien, islam, musulman, mosquée	Château avec chapelle, palais d'Alhambra et mosquée à côté (schéma)
	14 – Le château fort, point de contact entre Chrétiens et Musulmans	Comprendre les croisades	Croisade, croisé, pèlerinage, pèlerin, lieux saints	Krak des chevaliers, Alep
<b>Evaluation sommative</b>				

Dans les séances réellement effectuées, le château fort a donc pu à chaque fois être utilisé. Après avoir servi d'introduction à la séance d'entrée dans le Moyen Age classique, il a permis de travailler sur la société médiévale et sur le cadre de vie de ceux qui combattent, ceux qui travaillent et ceux qui prient. Il a aussi été le moyen de comprendre l'organisation du territoire au Moyen Age. Le château fort est aussi une bonne entrée pour évoquer les guerres bien évidemment, mais aussi leurs protagonistes (le roi), une forteresse étant aussi un palais, donc un lieu habité.

Utiliser un ou plusieurs châteaux forts pour effectuer des séances sur le Moyen Age, même pour des thèmes a priori éloignés comme la vie religieuse ou la civilisation musulmane reste donc possible. Concernant la vie religieuse, les châteaux forts ont souvent une chapelle castrale et les églises sont souvent d'anciennes chapelles seigneuriales agrandies et récupérées par l'Eglise pendant la Réforme grégorienne. Elles avaient donc un rapport direct avec un château fort. De plus, ce sont souvent les seigneurs qui fondent des monastères ou qui donnent une terre pour que les moines puissent s'installer. Concernant le monde musulman, utiliser des forteresses orientales telles que le Krak des chevaliers (en les situant) est un très bon moyen pour que les élèves s'interrogent sur les raisons de cette implantation. Le château fort peut être, bien évidemment, un prétexte lorsqu'il faut aborder l'art roman et l'art gothique, mais cet art s'est aussi beaucoup développé dans les châteaux et dans les maisons bourgeoises des villes, donc pas uniquement dans les établissements religieux même si ceux-ci sont les mieux conservés.

Comment les élèves ont-ils perçu le rapport entre les châteaux forts et les thèmes abordés ? A chaque présentation d'objectif de séance, je n'ai pas réellement dit qu'il fallait d'abord penser à un château fort pour étudier tel ou tel thème. J'ai préféré le faire indirectement par la rédaction d'un titre significatif au tableau et par la présentation d'une photographie ou d'un schéma de château. La plus grande surprise de la part des élèves est venue lors de la présentation du Krak des chevaliers pour aborder l'Orient. Dans les autres séances, les élèves se sont posés des questions mais ils paraissaient moins étonnés, le château fort faisant toujours partie du paysage médiéval, quelque soit le sujet abordé.

### 3.2) Analyse des séances.

La première constatation concernant les séances est qu'elles sont bien trop longues. Il aurait fallu 1h30 à 1h45 pour terminer l'ensemble dans de bonnes conditions. Par conséquent, le déroulement des séances a varié au fur et à mesure de l'avancée des séquences et une priorité a été donnée aux phases de recherche, de confrontation et d'histoire-récit.

#### 3.2.1) Phase d'entrée dans l'activité.

Les phases de rappel se sont globalement bien déroulées. L'enseignant a laissé les élèves dire ce qu'ils avaient envie sans ordre précis : « de quoi avons-nous parlé la semaine dernière ? ». Il organise le discours des élèves en inscrivant les mots-clés et/ou des schémas vus la séance précédente sur la partie gauche du tableau et demande à certains élèves de compléter ce qui a été dit s'ils ne le font eux-mêmes. Certains élèves prennent leur cahier de brouillon et notent ces mots ou reproduisent ces schémas. J'ai aussi remarqué qu'un élève recopiait tout ce que j'écrivais au tableau et surtout mes schémas. Il lui est même arrivé de me poser des questions pour compléter ces notes. J'avais déjà

remarqué cela au début de l'année, la majorité des élèves prenaient en note sur leur cahier de brouillon les mots et les schémas que je réalisais au tableau. Il arrivait même quelquefois qu'ils me demandent comment s'écrivait tel ou tel mot pour l'ajouter sur leur cahier. Moins d'élèves ont réalisé cela pendant les séances sur le Moyen Age étant donné qu'ils écrivaient beaucoup plus. Vu le nombre de doigts levés quand l'enseignant demande de compléter une information, on peut estimer que les notions vues la séance précédente et les mots-clés sont acquis.

### 3.2.2) Travail introductif.

Ce travail introductif a toujours commencé par la présentation de photos ou de schémas. Ils ont été le support permettant de faire émerger les représentations variées des élèves. Par exemple, un château fort c'est un château pour se défendre, un château pour attaquer, un château protégé, un château fortifié. Certains donnent des références locales : un château, c'est Turenne avec sa tour ronde. Les gens qui habitent dans le château sont toujours des rois et des reines, quelquefois des chevaliers. Il a été difficile au départ de faire comprendre que le roi ne possédait pas tous les châteaux de France et qu'il y avait aussi des seigneurs (ducs, comtes...). Il est arrivé aussi que les élèves reprennent des notions d'histoire ancienne pour répondre aux questions. Ainsi, si certains citent l'église voire l'abbaye comme lieu de culte au Moyen Age, d'autres parlent de sanctuaires ou de temples.

Le premier travail introductif (séance 1) était un texte qui expliquait les causes de création des châteaux forts (insécurité, présence normande) ainsi que l'aspect de ces premières « maisons fortifiées ». J'ai commis l'erreur d'afficher ce texte au tableau et de le lire. Par conséquent, les élèves n'étaient pas assez concentrés et n'ont pas retenu les informations essentielles permettant de comprendre pourquoi on a construit ces fortifications. J'aurai dû distribuer un texte à chacun. A force de répétitions et de lectures par passages, les enfants ont compris qu'il y avait un contexte d'insécurité au X<sup>ème</sup> siècle, suite aux invasions normandes, et que les riches propriétaires ont été obligés de fortifier leurs maisons ou d'en construire de nouvelles d'un nouveau genre, les châteaux forts.

Les autres séances se sont appuyées sur un dessin réalisé par l'enseignant ou sur des photos, l'ensemble étant affiché au tableau au format A3 voire distribué aux élèves. Les images sont en général plus lisibles et ont suscité plus de questionnement. Pourquoi présenter le château de Vincennes ou du Louvre au XV<sup>ème</sup> siècle pour évoquer la construction de l'Etat et parler du roi ? Pourquoi montrer le Krak des Chevaliers et la forteresse d'Alep pour parler de l'Orient ? Pourquoi ces châteaux sont si loin ? Pour attaquer ou défendre quoi ? Pourquoi présenter des châteaux forts et une seigneurie pour parler de la vie religieuse ? Ces phases de réflexion ont été bénéfiques pour comprendre l'intérêt de tel ou tel château au Moyen Age. Le dessin des seigneuries rurales et urbaines réalisé par l'enseignant a été judicieux car il pouvait montrer son évolution par l'augmentation de la population.

### 3.2.3) Phase de recherche (travail de groupes).

#### 3.2.3.1) L'organisation du travail.

Ce type de travail était nouveau pour les élèves. Il a donc fallu leur expliquer qu'ils allaient être des apprentis-chercheurs et qu'ils allaient apprendre à faire de l'histoire, presque comme les historiens, l'enseignant validerait ou non leur travail de recherche, en fonction du document sur lequel ils auraient travaillé. Il y a eu au départ quelques difficultés d'organisation, l'enseignant ayant à peine le temps d'expliquer les différents questionnaires qu'il était assailli de questions. Il aurait dû d'abord présenter chaque document au tableau puis expliquer ce qui est demandé avant de distribuer.

Le travail de groupe s'est en général très bien déroulé. Les élèves se sont beaucoup investis dans cette recherche et ont montré un très grand intérêt à suivre cette méthode malgré les difficultés qu'ils pouvaient quelquefois rencontrer. Ils ont toujours voulu faire de leur mieux de façon à réaliser un exposé correct devant leurs camarades, quitte à vouloir quelquefois en faire trop. L'enseignant n'a pas remarqué de problèmes de répartition des rôles (secrétaire, rapporteur). Les élèves étaient aussi très concentrés, certains ne manquant pas à demander aux autres où ils en étaient. Cependant, malgré des changements dans la composition des groupes d'une séance à l'autre, des leaders se sont quelquefois démarqués et l'enseignant a été obligé de le faire remarquer. Parallèlement, plusieurs élèves en difficultés ont bien été intégrés et ont même rapporté le travail de leurs camarades, ce qui a été bénéfique pour eux.

Les élèves ont pu, grâce à ce type de travail, comprendre l'importance et l'utilité des documents historiques. Ils ont aussi compris que l'Histoire n'est pas simplement un récit mais le fruit d'une recherche à partir de sources variées qui donnent des indices. Cette démarche hypothético-déductive a donc été bénéfique aux élèves. L'évolution de ce travail de groupe a été pour l'enseignant très enrichissante car les élèves n'étaient pas habitués à travailler de cette manière. Ils ont rapidement acquis cette méthode et ont travaillé de mieux en mieux au fur et à mesure des séances.

Quelques soucis sont cependant apparus dans ce travail de groupe, notamment les discordes de quelques-uns, ne voulant pas travailler avec tel ou tel élève certaines séances. D'autre part, certains élèves ne voulaient pas au début travailler en groupe et répondaient chacun de leur côté au questionnaire, ce qui posait un problème lorsqu'il fallait réaliser une synthèse et désigner un rapporteur. Un élève acceptait de travailler en groupe mais il effectuait en fait un travail personnel car il voulait faire une compétition avec les autres membres du groupe et terminer son travail le premier. D'autres travaillaient chacun de leur côté puis mutualisaient.

La mise en route du travail de recherche a été au départ long pour certains groupes et l'enseignant a souvent dû recadrer. Il a donc conseillé aux groupes, surtout en CE2, de se répartir les questions de façon à ce que les élèves ne fassent pas tous la même chose et travaillent beaucoup plus vite. Cette méthode leur a permis de comprendre d'une part qu'ils n'auront pas le temps de tout faire

tout seul, et d'autre part de faire confiance aux autres membres du groupe. Cette façon de travailler s'est ancrée progressivement et des progrès dans la méthode ont été constatés au fil des séances. D'autres élèves ont perdu du temps à recopier les questions sur leur cahier de brouillon alors que cela n'était pas demandé, ou à recopier plusieurs fois la même chose.

L'enseignant a joué un rôle important dans la consigne. Après avoir expliqué la composition des groupes, l'enseignant les appelle et leur explique ce qu'il attend en fonction de chaque document (réponses et synthèses). Cependant, certains élèves ont été quelquefois distraits et l'enseignant a dû répéter plusieurs fois la même chose. C'est pourquoi, à partir de ces observations, les questionnaires ont évolué et une aide supplémentaire concernant la synthèse a été ajoutée : toutes les questions concernant la nature du document ont été supprimées de façon à s'intéresser davantage au contenu des documents de chaque fiche. Les élèves disposent à partir de la cinquième séance d'une trame leur permettant de réaliser une synthèse plus conforme aux exigences de l'enseignant.

Pendant les recherches, l'enseignant joue un rôle de médiateur en passant de groupe en groupe en cas de besoin et pour voir l'avancée du travail. L'avancée des groupes est très variable : certains étaient presque en train de rédiger leur synthèse alors que d'autres mettaient beaucoup de temps à répondre à la première question sur la nature du document et restaient figés dessus. Pour les groupes les plus en difficultés, le passage de l'enseignant a été l'occasion de faire argumenter les élèves et de leur faire rechercher des indices dans les divers documents de la fiche.

### 3.2.3.2) Les réponses attendues et les réponses obtenues.

Pour alléger le contenu de cette partie texte, les réponses attendues et des extraits de réponses obtenues se trouvent en annexe, à la suite de chaque préparation.

Les questionnaires n'ont en général pas posé de problème de compréhension aux élèves, mis à part la question sur la nature du document. Il est arrivé quelquefois qu'on me demande le sens d'un mot. J'ai choisi de complexifier petit à petit ce questionnaire (nombre et précision des questions) de façon à ce que les élèves recherchent progressivement de plus en plus. Je me suis arrangé à ce que les élèves travaillent plus sur des documents iconographiques, les textes permettant uniquement de les compléter, de façon à ce qu'ils puissent décrire une scène ou un monument. Ce travail de description intérieure et extérieure de monuments ou d'association entre texte et image s'est révélé très efficace, les élèves prenant conscience que plusieurs documents peuvent se compléter et permettent de mieux répondre à une question.

En ce qui concerne les réponses des élèves, bien que des écarts aient été constatés, il faut remarquer leur qualité. Un travail sur la forme aurait pu être réalisé parallèlement en français, mais ce champ disciplinaire n'est pas enseigné pendant le stage filé. Selon les groupes, les réponses apportées sont correctes mais il faut quelquefois les compléter. D'autres en disent quelquefois plus que ce qui est

demandé. Les schémas sont cependant correctement remplis<sup>1</sup>). Quelques élèves ont même surligné ou annoté leurs documents. Ils n'ont en général pas eu de problèmes de vocabulaire. Ils ont utilisé à bon escient les nouveaux mots rencontrés dans les textes ou dans les questionnaires.

Il faut simplement constater qu'ils ont essayé d'expliquer des notions comprises avec leurs mots entraînant quelques imprécisions : une motte devient une colline d'herbe, on parle de piquets de bois pour évoquer des pieux. Il arrive aussi que les élèves donnent la bonne réponse sans utiliser leurs propres mots mais en recopiant plus ou moins des extraits de texte dont le lexique ne leur est pas familier<sup>2</sup>. Les élèves ont cependant eu des difficultés à travailler sur la nature du texte car ils étaient peu habitués à travailler sur ce genre de documents pour les périodes préhistoriques et antiques. Les élèves exposent le thème mais n'insistent pas sur le titre, l'auteur ou la date. Ils parlent beaucoup de reconstitutions étant donné qu'ils ont souvent travaillé sur ce type de support auparavant.

Il faut quelquefois remarquer des incohérences dans certaines réponses : à la chasse, le seigneur a des chiens pour attaquer les ennemis, les rues des villes sont remplies de paysans et d'animaux, les commerces sont les chevaux, les mulets et les chèvres.

Certains n'ont pas compris des questions que je croyais a priori simples. Dans la séance sur la construction de l'Etat, ayant demandé les dates de la Guerre de Cent Ans, cela me paraissait logique, comme pour d'autres élèves, de donner celle du début et celle de la fin. Cependant, un groupe a donné toutes les dates présentes dans le texte dans l'ordre croissant. Le même groupe a donné la liste de tous les rois cités dans le texte alors que la question n'en demandait qu'un.

Qu'aurait-il fallu faire pour améliorer ces performances ? Il aurait fallu dans un premier temps insister beaucoup plus sur le travail sur la nature du document à partir d'exemples variés et revoir la qualité de certains documents qui étaient moins lisibles en noir et blanc. Il aurait aussi probablement fallu donner dans la même fiche, des textes qui se contredisent pour développer l'esprit critique des élèves : dans la séance sur la construction de l'Etat, un texte reflétant le point de vue anglais pendant la Guerre de Cent Ans aurait été utile.

Cependant, utiliser des châteaux dans les textes comme dans les illustrations a été bénéfique car ils ont assuré une certaine cohésion entre les différentes séances et n'a pas gêné les élèves dans les apprentissages.

### **3.2.4) Phase de confrontation.**

Cette phase correspond aux exposés qu'un élève de chaque groupe doit réaliser devant la classe. Chaque exposé coïncide avec une synthèse partielle et complète ce qui aura été dit par un autre groupe, de façon à ce que l'ensemble des exposés constitue la trame de la séance.

---

<sup>1</sup> Il est arrivé une fois qu'une élève inverse la ville haute et la ville basse, mais cela était logique, le document sur la ville de Cervières insiste tellement sur le château que la ville proche du château à l'air plus basse que la vraie ville basse.

<sup>2</sup> Il faut rappeler que les difficultés d'abstraction sont normales à cet âge.

Cette phase d'environ un quart d'heure a été un moment très agréable pour l'enseignant stagiaire, comme pour l'enseignant titulaire. Ils ont été l'un comme l'autre agréablement surpris par la qualité des prestations de chacun. Bien évidemment, tous les groupes n'ont pas dit exactement ce qui était prévu, mais la majorité des idées est mentionnée. Les élèves n'ont pas eu de problèmes pour exposer les résultats de leur recherche à leur auditoire qui est en général resté concentré.

L'enseignant a aussi apprécié la volonté de certains élèves de compléter le discours de leur camarade par un schéma, ce qui n'était pas prévu. Il est souvent arrivé que deux élèves d'un groupe aillent au tableau : un expose les résultats du travail du groupe et l'autre réalise un schéma explicatif, ce qui a en général été utile aux élèves. Cependant, si certains schémas étaient de qualité, d'autres étaient fantaisistes voire inutiles, mais les élèves avaient une sorte d'esprit de compétition, chacun voulant faire le meilleur exposé et le meilleur croquis<sup>1</sup>.

Cette partie de séance a donc été très constructive et très riche, d'où la nécessité de l'enseignant d'une part d'avoir noté au tableau les idées essentielles du groupe sous forme de mots-clés ou de petites phrases et d'autre part d'avoir repris à l'oral les propos des élèves.

Quelques détails sont cependant à revoir et tout d'abord des problèmes d'organisation. Les programmes recommandent de répartir les tâches de secrétaire et de rapporteur entre les élèves de façon à ce qu'un seul élève ne fasse pas tout le travail. Cela peut poser un petit problème : le rapporteur, qui a participé à l'élaboration de la synthèse, ne la connaissait pas pour autant par cœur, d'autant plus que les textes exposés ont quelquefois été long. Il devait ainsi s'appuyer sur le texte rédigé par son camarade secrétaire qui n'avait pas la même écriture que lui, ni la même façon de présenter. Cela a entraîné des problèmes dans la présentation. Le rapporteur ayant eu du mal à relire, a écorché des mots et a demandé au secrétaire ce qu'il avait écrit. Il interrompait donc son discours, rendant la compréhension difficile à son auditoire. Les élèves de certains groupes ont eu le temps de recopier chacun le texte, ce qui a posé moins de problèmes aux rapporteurs et le discours était plus fluide. Il faudra donc veiller à ce que le secrétaire soit aussi le rapporteur, ce problème étant aussi valable pour des adultes.

Les interventions orales de l'enseignant pendant l'exposé avaient aussi pour but de rendre la compréhension meilleure à l'auditoire. Elles permettaient de reformuler les expressions des élèves dans un français plus correct, en insistant sur ce qui est important à retenir.

Certains groupes ont cependant rédigé une synthèse incomplète voire quelquefois « hors sujet », se contentant de reprendre les phrases d'un texte dans un ordre différent sans en comprendre la signification et en oubliant de voir ce qui est demandé pour avoir le plus de choses possibles à dire.

---

<sup>1</sup> Consulter les annexes p. 131.

Ces difficultés ont plusieurs raisons. La première est liée à la compréhension des documents : pour parler de l'adoubement, on explique que les chevaliers défendent le château. Quelquefois, on reprend des notions hors sujet de la séance précédente pour écrire plus de texte. La seconde raison est liée à la méthode. En effet, certains ont du mal à se mettre en route et se laissent facilement distraire. Même si les recherches dans le dictionnaire n'ont pas posé de problèmes, ils ont du mal à se répartir les questions et par conséquent à organiser leur exposé. Il est aussi arrivé que les synthèses n'aient aucun rapport avec le travail de groupe, les élèves se dépêchant de terminer. La synthèse était mauvaise alors que les réponses étaient correctes. D'autres élèves ont eu des difficultés à abstraire et à voir l'essentiel.

L'enseignant a progressivement changé l'organisation des documents en passant de huit fiches différentes à seulement quatre, de façon à ce que deux groupes travaillent sur la même fiche. Le but était d'une part que cette phase soit plus une phase de confrontation qu'une phase d'exposé. En effet, les élèves travaillant sur le même thème ne disposaient pas toujours des mêmes documents et des mêmes questions, ce qui rendait plus difficile la confrontation. De plus, les connaissances des élèves étaient plus structurées en ayant moins de documents à visualiser. Depuis, les échanges ont été plus constructifs, un groupe pouvant ainsi contredire un autre.

### 3.2.5) Phase de synthèse.

Les phases de synthèse orale, occasion pour l'enseignant de reprendre ce qui a été dit dans la séance en s'appuyant sur les idées des exposés écrites au tableau et sur les schémas (utiles) des élèves, s'est bien déroulée dans la mesure où l'essentiel a été rappelé, même quelquefois trop de détails. A titre d'exemple, dans la dernière séance, les élèves ont bien compris que les Chrétiens et les Musulmans ont les mêmes lieux saints et que la civilisation musulmane est une riche civilisation (science, constructeurs, commerce).

Cette phase a été suivie d'une indispensable phase d'histoire-récit qui a permis aux élèves de stabiliser leurs connaissances et à l'enseignant d'enrichir son propos et de classer les thèmes. Elle a aussi été l'occasion pour l'enseignant de noter de nouveaux mots-clés au tableau en utilisant un vocabulaire précis et de réaliser des schémas supplémentaires ou plus clairs que ceux réalisés par les élèves<sup>1</sup>.

Il est arrivé cependant que des élèves fassent quelques contresens. Concernant l'évolution des châteaux forts, plusieurs élèves ont cru que les châteaux en pierre étaient plus anciens que les châteaux en bois. L'apport d'argumentation des autres, notamment que le bois est moins résistant et qu'il brûle a permis de comprendre l'intérêt de la pierre. L'enseignant a simplement ajouté que la construction d'un château en pierre demande des connaissances techniques plus poussées et des compétences

---

<sup>1</sup> La réalisation de ces schémas a été bénéfique car elle a captivé l'attention des élèves qui voulaient bien souvent apprendre à les réaliser. L'enseignant a déjà constaté cet engouement l'an passé en IME. Certains élèves reprennent ces schémas sur leur cahier de brouillon.

supplémentaires, notamment dans la taille de la pierre, un château de ce type étant plus long à construire.

Un temps était consacré à la présentation en images de sites pour illustrer ce qui venait d'être vu, à partir d'ouvrages de l'enseignant. Cela n'a malheureusement pas toujours pu être fait faute de temps. Cela a cependant été à chaque fois un moyen de poser ses connaissances en changeant d'activité, mais aussi un moment d'enrichissement, l'attention des élèves étant captivée. Certaines illustrations ont été présentées après la sortie à Cornil. Cette phase a aussi été le moment pour les élèves de présenter leurs ouvrages. En effet, depuis le début de l'année, des élèves apportent des livres d'histoire variés, en rapport avec le thème de la séquence. Ainsi, l'habitude a été prise que chaque enfant qui apporte un ou plusieurs de ses livres, le présente rapidement aux autres et dise de quoi il parle. Plusieurs élèves ont apporté des ouvrages sur le Moyen Age, et même des élèves de CM2.

Il aurait fallu consacrer plus de temps à la frise chronologique<sup>1</sup>. J'aurai voulu la compléter au fur et à mesure avec les élèves, mais par manque de temps, j'ai été obligé de la compléter moi-même, en conseillant aux élèves d'aller voir l'évolution jusqu'à la séance suivante. Ce manque de temps a probablement rendu ce travail moins enrichissant, mais cette frise reste plus utile qu'une frise chronologique classique car elle reprend des éléments vus en classe.

La séance se termine par la rédaction d'une synthèse écrite sur une fiche spécialement conçue. La longueur des synthèses ne semble pas avoir posé de problèmes étant donné la qualité des réponses lors des rappels en début de séance suivante.

### 3.2.6) Le choix de l'histoire locale.

L'utilisation du patrimoine local a été très enrichissante pour les élèves qui ont montré un très grand intérêt à connaître leur histoire. La sortie à Cornil a été très appréciée des élèves qui étaient très contents de pouvoir apporter chez eux un dossier sur l'histoire de leur bourg. Elle a permis de réviser certaines notions (site, rôle du château fort) et de donner des bases solides pour étudier l'architecture romane comme cela était prévu.

J'ai voulu utiliser le plus possible ce patrimoine, dans les fiches de recherches (féodalité, croisade avec Hélie de Cornil). Ce point de détail est bien sûr moins impressionnant qu'une sortie de terrain, mais je reste persuadé que cela a eu un impact, au moins pour les groupes qui ont travaillé dessus. Il a cependant fallu élargir cette histoire locale à l'échelle de la Corrèze, Cornil ne pouvant permettre de tout étudier. C'est pourquoi j'ai ajouté des mentions sur Turenne ou Combourn.

J'ai associé tout le travail sur Castelnau et Beynac à l'histoire locale, ce qui est une erreur car la Dordogne, si proche de la Corrèze soit-elle, est suffisamment loin pour ne pas être connue des

---

<sup>1</sup> Consulter les annexes p. 130.

élèves. L'impact est donc différent par rapport à l'étude de Cornil et les élèves ayant travaillé sur ces sites n'ont pas dû faire la différence avec un site d'importance nationale. Cependant, ce travail reste utile au préalable de la sortie qui structurera l'ensemble.

### 3.2.7) Le tableau.

Il est je pense intéressant de faire un bilan de ce qui a été réalisé au tableau par l'enseignant et les élèves. Le tableau est organisé toujours de la même manière : la partie de gauche est utilisée pour noter les mots-clés et les idées de la séance précédente. La partie centrale sert à noter le titre ou la problématique, à afficher les fiches A3, et à noter les mots-clés et les idées principales de la séance en cours. La partie de droite sert à réaliser des schémas ou à augmenter l'espace de la partie centrale.

Cette organisation n'a pas toujours été respectée au début mais elle s'est arrangée progressivement en s'adaptant notamment aux travaux des élèves. Il a fallu ainsi effacer le tableau de gauche et laisser plus de place dans le tableau de droite pour que les élèves désirant réaliser un schéma au cours de la phase de confrontation puissent le faire. De plus, toutes les fiches au format A3 étaient affichées en même temps au tableau, ce qui ne les rendait plus très lisibles car noyées les unes dans les autres. Elles prenaient aussi toute la place, en laissant peu pour écrire. Les fiches ont ensuite été affichées les unes après les autres.

Les synthèses de l'enseignant étaient rédigées préalablement sur la partie arrière du tableau, ce qui n'a pas posé de problème.

### 3.3) Les évaluations.

L'évaluation diagnostique a montré des connaissances inégalement réparties. Le Moyen Age est fortement associé au château fort, ce qui est intéressant dans le cadre de cette étude. Les connaissances des élèves sont beaucoup plus importantes au sujet des châteaux forts<sup>1</sup> même si la moitié n'en a pas visité, que dans les autres composantes du Moyen Age. Les élèves ont donc peu de connaissances sur la société et sur les personnages médiévaux. Ils ont quelques notions sur l'histoire de Cornil, mais ont des lacunes au sujet du monde oriental et des croisades. Globalement, même si de nombreux élèves n'ont pas répondu à certaines questions, d'autres ont réalisé un bon travail. Commencer des séances par la présentation de châteaux forts est donc une bonne idée car c'est quelque chose qui est familier aux élèves. C'est à partir de ce concept familier qu'on peut aborder des notions moins connues.

Les évaluations formatives ont été réalisées au fur et à mesure des séances. Elles constituent la base de tous les commentaires de cette partie.

---

<sup>1</sup> Les réponses ont été mentionnées au début de ce mémoire p. 5.

Les réponses attendues des évaluations sommatives figurent en annexe, comme le taux de réussite des réponses obtenues et quelques productions d'élèves<sup>1</sup>. Cette évaluation a été donnée par l'enseignant titulaire à partir de mes recommandations.

Les tableaux figurant en annexe montrent des résultats mitigés, aussi bien en ce qui concerne le niveau des élèves que les thèmes sur lesquels les questions portaient. Les résultats sont meilleurs en CM1 qu'en CE2 si on se fie au nombre de réponses justes car les CM1 sont plus grands et probablement plus matures pour comprendre des notions anciennes et abstraites. Par contre en additionnant les réponses justes et les réponses incomplètes (dont la base reste juste), on obtient 70% pour les CE2 et plus de 80% pour les CM1, ce qui reste un bon résultat<sup>2</sup>. En ce qui concerne les thèmes, les questions portant sur les châteaux et les chevaliers ont en général été réussies malgré quelques imprécisions, tout ce qui concerne la vie religieuse ainsi que l'histoire locale est mieux acquis chez les CM1 que chez certains CE2. Les élèves ont eu des difficultés à parler des personnages historiques mais ont pour certains quelquefois redonné des détails intéressants sur leur vie et ont su les reconnaître à partir d'une illustration. Ces questions étaient probablement un peu difficiles pour des élèves qui n'étaient pas habitués à cela. Si les notions concernant la Guerre de Cent Ans sont acquises chez les CM1, tout ce qui se réfère à l'Orient et aux croisades est à reprendre<sup>3</sup>. Concernant les savoir-faire, certains CE2 ont eu plus de lacunes que les CM1 qui ont en général bien utilisé la frise chronologique et bien légendé leur document<sup>4</sup>.

L'objectif prévu est-il atteint ? On peut considérer que les notions concernant les châteaux, la société, la vie des campagnes et des villes, et la vie religieuse sont globalement acquises. Il faudrait revoir l'évolution du royaume et la Guerre de Cent Ans, mais surtout l'Orient et les croisades, tout en différenciant davantage le travail des CE2 de celui des CM1. Je pense que ces difficultés, notamment au CE2, sont aussi dues à la longueur du temps écoulé entre les dernières séances et l'évaluation<sup>5</sup>, la multiplicité des thèmes à aborder et le nombre de questions.

Je reste néanmoins persuadé que le château fort peut être un support d'apprentissage non négligeable et que des séances plus rapprochées en utilisant la progression proposée au début de cette partie permettraient d'obtenir de meilleurs résultats. Les causes de ces difficultés sont plus liées au rythme de travail et au temps car à chaque début de séance, l'évaluation formative réalisée même auprès des plus faibles montrait la compréhension des notions. Les élèves ont probablement eu par la suite une mémoire plus sélective.

---

<sup>1</sup> Consulter les annexes p. 128-129 et 149 à 155.

<sup>2</sup> Les réponses incomplètes sont souvent dues à la présence de plusieurs « sous-questions » dans une même question, les élèves ne répondant qu'à la première, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils ne connaissent pas la réponse à la seconde mais ils veulent quelquefois aller trop vite.

<sup>3</sup> La question des CE2 faisant intervenir les symboles religieux était peut-être trop précise.

<sup>4</sup> Concernant la dixième question des CM1, le nombre de réponses incomplètes est dû au fait que le schéma associé était sur la page suivante et que les élèves ont complété le schéma de la question 10, sans réel rapport.

<sup>5</sup> Trois semaines en comptant les vacances de Pâques, ce qui veut dire des notions vues quelquefois plus d'un mois avant

## CONCLUSION

Le château fort peut donc être un élément introducteur motivant quand on veut aborder le Moyen Age au cycle 3. Il le rend plus vivant. Il a été, dans le cadre de cette étude, le moyen d'évoquer l'ensemble des thèmes demandés par les Instructions Officielles. Les deux dernières périodes du Moyen Age ont été travaillées comme prévu même si le rythme a été rapide. L'objectif présenté en introduction a donc été atteint car il a été possible d'être le plus exhaustif possible.

Les élèves ont été très impliqués et globalement très intéressés par ce projet. Ils ont, je pense, eu l'occasion de se former à une méthode de travail proche de celle des historiens et de développer leur esprit critique. Il faut rappeler qu'ils n'étaient pas habitués à travailler en mettant des documents en réseau, l'histoire-récit ayant eu une place plus importante dans les séquences précédentes. L'utilisation du château de la Chapoulie à Cornil comme introduction à l'histoire locale a aussi été bénéfique.

Je reconnais néanmoins avoir eu la chance de travailler avec une bonne classe, un projet de ce type n'aurait peut-être pas fonctionné dans une autre école. Il aurait donc fallu utiliser le château fort d'une autre manière en l'associant à moins de thèmes (méthode en partie utilisée en IME l'an passé).

Cependant, étudier le Moyen Age en utilisant tel ou tel château fort alors qu'on étudie la vie religieuse ou les villes n'est pas indispensable. Il s'agit simplement d'une proposition, d'un moyen qui m'a paru intéressant d'une part parce qu'il est motivant, fédérateur et familier (le château est un objet d'imagination, un cadre de représentations), d'autre part car c'est l'élément le plus connu des élèves et qui symbolise le mieux le Moyen Age pour eux. L'intérêt ici a été de toujours partir d'un élément familier pour tout aborder. Le Moyen Age ne peut de toute façon être dissocié des châteaux forts.

Ce travail est-il utilisable dans d'autres cycles? Concernant le domaine du temps, les programmes recommandent de travailler sur la durée et sur la distinction entre passé récent et passé éloigné au cycle 2<sup>1</sup>. Après avoir travaillé sur les générations, on peut évoquer des périodes plus lointaines telles que le Moyen Age à partir d'un château fort ou simplement d'un donjon<sup>2</sup>. Il est bien évident qu'on ne peut pas évoquer le Moyen Age de la même façon qu'au cycle 3, les élèves n'ayant pas les mêmes perceptions de l'histoire et du temps. On peut donc évoquer le château fort pour lui-même et pour ceux qui y vivent uniquement et on insistera plus sur des activités ludiques (entrée par une bande dessinée, constructions de maquettes...)<sup>3</sup>.

Utiliser un château comme élément introducteur d'une leçon a été possible pour le Moyen Age au cycle 3. Il peut être aussi un moyen d'évoquer la Renaissance, en comparant les châteaux forts aux

---

<sup>1</sup> Quéva Régine. *Les cycles...*, op. cit, p. 35.

<sup>2</sup> Baillat Gilles [et al.]. *Découverte du monde, temps et espace, cycle 2*. Nathan, Paris, 1995, p. 24.

<sup>3</sup> « Au temps des châteaux forts » in *Youpi* n°204. « A l'attaque du château fort » in *Youpi* n° 156.

châteaux de la Loire ; puis le XVII<sup>e</sup> siècle et principalement le règne de Louis XIV par l'étude du château de Versailles. On passe donc ainsi du château fort au château de plaisance.

Ce travail peut être associé au français dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire en travaillant sur un roman historique adapté à l'âge des élèves. L'association histoire-français a déjà été réalisée pendant la première séance par un travail sur un extrait de *Perceval le Gallois ou le conte du Graal*, de Chrétien de Troyes. La littérature a ici donné des éléments réels d'un château probablement inventé par l'auteur, mais tout a fait réaliste. Le roman historique doit permettre la recherche de caractéristiques d'une époque à travers une fiction. On ne traite pas de la même façon une source historique et un texte issu de la littérature de jeunesse. La difficulté sera donc de distinguer ce qui est fictif, donc purement littéraire, de ce qui est réel, c'est-à-dire le cadre historique dans lequel évoluent les personnages. La part de l'imaginaire et la réalité vont donc s'entrecroiser. Le français permettra aussi de relever les idées essentielles et de rédiger un résumé dans ses propres mots. Un travail sur le lexique du texte pourra compléter une recherche purement historique. Il faudra cependant trouver un lien avec un château fort. Un ouvrage tel que *Le faucon déniché* de Jean-Côme Noguès, permet aux élèves de se représenter un château fort au Moyen Age car il est un site de regroupement et un lieu de protection des villageois, c'est la demeure où habite le seigneur mais aussi le lieu où Martin est enfermé. Tout cela renvoie directement aux rôles purement historiques du château (résidence, lieu de protection voire d'emprisonnement). Cet ouvrage donne aussi des renseignements sur le château fort à partir d'un vocabulaire précis<sup>1</sup>. Les illustrations associées peuvent aussi être un support d'apprentissage<sup>2</sup>.

Une approche plus concrète des sources peut être réalisée par l'étude d'un château local aux archives départementales. La consultation d'un aveu ou d'un terrier original (donnant le nom du seigneur, la description rapide de son château, l'étendue de la seigneurie et les droits associés) sera l'occasion de montrer aux élèves à partir de quoi travaillent les historiens. La remise d'une transcription simplifiée du document aux élèves permettra de compléter l'ensemble.

Ce projet est enfin l'occasion d'organiser la visite d'un, voire de plusieurs châteaux forts reflétant la majorité des thèmes. Des sites comme Carcassonne, Chinon ou Loches sont primordiaux. Si on veut être plus modeste, pourquoi ne pas aller à Turenne ou aux tours de Merle ? Les élèves de Cornil ont eu beaucoup de plaisir à visiter le château de Castelnaud la Chapelle cette année, comme ceux de l'IME de Meyssac à Carcassonne et au pays cathare l'an passé.

Le château fort peut donc aussi être la source d'un projet pluridisciplinaire permettant de motiver les élèves à mieux connaître le Moyen Age et à développer leur curiosité.

<sup>1</sup> Soron Anthony, Dessalles Hélène. *10 séquences pour lire Le faucon déniché de Jean-Côme Noguès, cycle 3 niveau 3*. Retz, Paris, 2003, p. 18.

<sup>2</sup> Dans *Le Faucon déniché*, on remarque un paysan labourant son champ avec son araire et ses bœufs, dans l'ombre du château fort. Les rapports entre la seigneurie et le château peuvent donc être abordés à partir de cette image. Une autre illustration montre la défense du château fort par des chevaliers, des archers et des soldats qui lancent des pierres du haut des courtines et derrière les créneaux. Noguès Jean-Côme. *Le faucon déniché*. Pocket jeunesse, Paris 2003 [réédition de l'édition de 1972], p. 15 et 78-79.