

Première expérience

**« SE POSER DES QUESTIONS »
DANS DEUX CLASSES
DE QUATRIÈME ANNÉE**

EXPÉRIENCE 1

Cette première expérience a été menée par Agathe Nys et Mathieu Bouhon. Elle s'est déroulée dans deux classes de 4^e année dont le cours d'histoire porte sur la période qui s'étend du XI^e au XVII^e siècle.

Tableau 11 : Intitulé et fonction des activités d'intégration de la première expérience

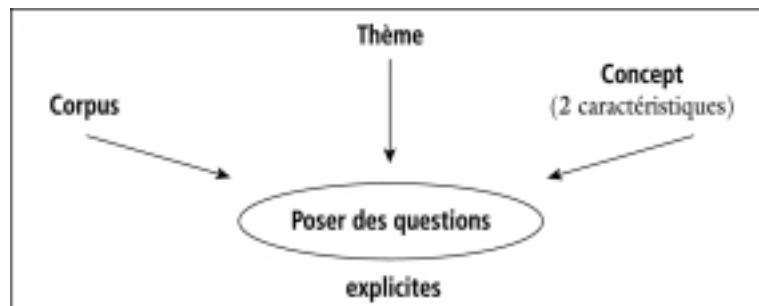
4^e année - Compétence 1 - M. Bouhon, classe A (17 élèves) - A. Nys, classe B (20 élèves)

	Première étape (novembre-janvier)	Deuxième étape (février-mars)	Troisième étape (avril-mai)
Intitulé	Quelle organisation sociale au Moyen Âge ?	L'économie européenne aux XIV ^e et XV ^e siècles	La monarchie anglaise au XVII ^e siècle
Fonction principale de l'activité	Exploration de la compétence et apprentissage	Approfondissement et évaluation formative	Évaluation formative et certificative

PREMIÈRE SITUATION D'INTÉGRATION

La première situation d'intégration concernait l'organisation sociale au Moyen Âge. Elle a été proposée aux élèves dans le courant du mois de novembre. Préalablement à sa mise en œuvre, les deux classes avaient reçu une définition très théorique du concept de stratification sociale. Elles avaient eu l'occasion de découvrir les notions de féodalité, de vassalité et le problème du morcellement politique au Moyen Âge. C'était la première fois qu'elles étaient confrontées à une activité d'intégration de ce type. Une large partie de la première heure de cours fut consacrée à l'analyse, en commun, de la miniature du XIV^e siècle. Ensuite les élèves ont travaillé individuellement. Assez vite, ils ont exprimé leur difficulté à comprendre le problème et surtout à activer une procédure efficace pour accomplir la tâche. Pourquoi se poser des questions ? Comment s'en poser ? Quelles questions se poser ? Intuitivement et sans concertation de notre part, nous avons arrêté le travail au terme de vingt minutes pour analyser avec chacune de nos classes l'une ou l'autre question déjà posée par certains élèves. Une première formulation des critères de qualité a suivi ce travail collectif. De son côté, le professeur collaborateur a reformulé au tableau la tâche et les consignes de réalisation à l'aide du schéma suivant :

Figure 3 : Tâche et consignes de la première situation d'intégration



Une fois les questions récoltées, nous avons tenté individuellement de les évaluer. Malgré plusieurs lectures, il était difficile d'en apprécier la valeur objective. Nous manquions manifestement de critères auxquels nous référer. Une première série de critères a donc été élaborée en veillant à vérifier la pertinence de chacun d'entre eux en fonction des copies d'élèves.

À ce stade-ci du travail nous avons tiré les constatations suivantes :

- Pour constituer une grille de critères plus valides, il était nécessaire de travailler sur des questions produites à partir de consignes mieux définies. Nous avons donc veillé à cet aspect dans la constitution des situations d'intégration suivantes.
- Pour récolter et évaluer d'autres questions pertinentes, il était nécessaire que les élèves aient d'abord eu l'occasion de se confronter régulièrement à ce type de situations. L'activité d'intégration proposée ici se situait donc bel et bien dans une phase d'apprentissage et peut-être même d'exploration de la compétence ¹. Ce point confirmait notre choix de proposer au minimum trois activités d'intégration de la compétence réparties sur l'année scolaire.
- Pour procéder à une évaluation formative, il était peu opportun de communiquer une note chiffrée à l'élève ; ceci risquait de constituer un obstacle à sa progression future ². Nous avons convenu d'organiser, préalablement à la deuxième activité d'intégration, l'activité formative suivante : sur base d'un échantillon de questions produites lors de cette première étape, classer les questions par catégorie de critères.
- Pour pouvoir se poser des questions, l'élève était invité à mobiliser des connaissances conceptuelles pertinentes. Or la simple définition du concept, préalablement à la démarche de questionnement, semblait insuffisante pour assurer une maîtrise appropriée du concept dans le contexte de la situation-problème. Dès lors, comment conceptualiser en classe de manière à ce que l'élève puisse recourir efficacement au concept, c'est-à-dire puisse établir un lien entre les éléments de la situation d'intégration qu'il découvre et les conditions d'utilisation du concept ?

Au terme de cette première phase, l'activité d'auto-évaluation à l'aide d'une grille n'a pas été organisée comme prévu initialement.

DEUXIÈME SITUATION D'INTÉGRATION

La deuxième activité d'intégration concernait la situation économique de l'Occident aux XIV^e et XV^e siècles. Elle a eu lieu dans le courant du mois de février, soit trois mois après la première mise en situation. Les élèves ont été invités à se poser cinq questions en analysant et confrontant un ensemble de cinq documents : tableaux de chiffres, indicateurs économiques, données démographiques, références d'ouvrages historiques et données sur les progrès et les innovations techniques. Les élèves ont découvert, dans le courant du mois de janvier, la période d'expansion de l'Occident du XI^e au XIII^e siècle. La croissance a été abordée sous l'angle de l'expansion agricole, des défrichements des landes et des forêts, de la fondation de nouvelles communautés villageoises, du progrès des techniques, de l'augmentation de la production et de la productivité dans les campagnes, du réveil de l'artisanat, de la relance du commerce, du développement urbain, de l'amélioration des conditions de vie...

1 Le terme se réfère à la typologie des activités d'apprentissage dans le cadre d'une pédagogie de l'intégration des acquis, proposée par X. Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration...*, p.176

2 Linda Allal présente de façon très suggestives ce risque. L. ALLAL, *Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation...*, p.47 et ss.

Au terme de ce parcours-découverte, à travers l'analyse et la confrontation de traces du passé et de travaux historiques, nous avons pris soin de conceptualiser, en guise de synthèse, le terme de croissance. Nous avons mis à plat les principales caractéristiques généralisables à toute période de croissance et de progrès dans l'histoire.

Avant de soumettre aux élèves l'activité d'intégration, nous avons procédé à une démarche d'évaluation des questions produites lors de la première mise en situation (voir *supra*). Cette démarche avait pour but une appropriation plus efficace des critères de réalisation de la tâche par les élèves.

Chaque professeur a ensuite donné aux élèves l'énoncé de la tâche et des consignes, puis a parcouru le corpus documentaire. Tout comme lors de la première mise en situation, la classe a analysé, sous la direction de l'enseignant, un document plus difficile d'accès : le tableau de chiffres sur l'évolution de la population européenne entre 1000 et 1800. Le travail a été achevé au terme de deux heures.

Nous avons pu observer une réelle concentration dans le travail. À vrai dire, nous avons même été surpris de l'implication des élèves³. La tâche restait cependant relativement complexe. Beaucoup d'entre eux demandaient constamment des explications ou souhaitaient recevoir notre avis sur leur travail. Nous avons essayé, en guise de réponse, non pas de leur fournir des solutions toutes faites mais plutôt de stimuler leur réflexion sur leurs propres démarches.

En ce qui concerne l'évaluation des productions, la démarche s'est réalisée en trois temps. Dans un premier temps, nous avons donné individuellement une note d'appréciation (I, F, S, B, TB) à chaque questionnaire. Ce travail s'est effectué en une bonne demi-heure, grâce aux critères d'évaluation que nous avons déjà formulés précédemment. Dans un deuxième temps, nous avons mutuellement évalué les travaux de l'autre classe. Enfin, nous avons repris l'ensemble des problèmes rencontrés dans notre lecture individuelle des productions pour les aborder un à un. Cette démarche nous a permis d'affiner nos critères et de construire une première grille. Dans un troisième temps, toutes les productions ont fait l'objet d'une évaluation sommative à l'aide de cette nouvelle grille.

De retour en classe, les élèves ont été invités à évaluer eux-mêmes leur copie à l'aide de la grille et enfin à confronter leur évaluation à la nôtre. Dans la classe A, le travail s'est effectué un peu différemment. Nous avons d'abord, à l'aide de transparents, soumis diverses questions produites à l'analyse critique des élèves. Les élèves, auteurs des questions, pouvaient faire part, en premier lieu, de leur réaction. Nous avons constaté un réel intérêt et une véritable implication de la part de la classe pour cette activité. Une fois l'ensemble des critères abordés à travers les exemples proposés, les élèves ont été invités à émettre, par écrit, un commentaire de leur travail. Enfin, il leur a été demandé d'évaluer leurs questions à l'aide de la grille. Cette activité préalable a considérablement facilité l'usage de la grille. Enfin, les deux classes ont répondu à un questionnaire portant sur l'activité d'intégration et la démarche d'auto-évaluation.

TROISIÈME SITUATION D'INTÉGRATION

La dernière activité d'intégration portait sur le régime politique en Angleterre au cours du XVII^e siècle. Elle s'est déroulée dans le courant du mois de mai, soit trois mois après

3 En gardant toutefois à l'esprit que « le silence concentre [des élèves] n'est pas un gage d'apprentissage ». Ph. PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, (Coll. Pédagogies), Paris, ESF, 1999, p.52.

la deuxième activité et trois semaines avant la fin du cours. Les élèves ont été invités à se poser trois questions sur base d'un corpus documentaire composé d'un témoignage français sur la situation politique sous le règne d'Élisabeth I^e à la fin du XVI^e siècle, de deux citations de Jacques I^{er} Stuart, roi absolutiste du début du XVII^e siècle, d'un extrait de la déclaration des droits de 1688 et d'un schéma sur le fonctionnement du pouvoir en Angleterre après 1689. À titre indicatif, les élèves disposaient d'un tableau généalogique leur permettant de situer les rois et reines d'Angleterre dans le temps.

Les élèves ont découvert, une à deux semaines auparavant, les caractéristiques de la monarchie absolue en France au XVIII^e siècle. Ils maîtrisent notamment les notions de législatif, exécutif et judiciaire ainsi que le degré de concentration ou de séparation des trois pouvoirs. Ils ont aussi découvert qu'un régime invoque toujours un principe supérieur pour fonder sa légitimité. Ils ont été introduits, plusieurs mois auparavant, à l'évolution du pouvoir royal en Angleterre entre le XI^e et le XIII^e siècle. Ils ont notamment pris connaissance des limites imposées au pouvoir royal au cours du XIII^e siècle – la Grande Charte de 1215 et la constitution d'un *Commun Conseil*.

Aucune aide de l'enseignant n'est apportée au moment où démarre l'activité d'intégration. Les documents sont considérés comme accessibles pour des élèves qui sont supposés suivre, dans peu de temps, le cours de 5^e année. L'enseignant lit avec les élèves la tâche et les consignes. Il leur rappelle l'importance de tenir compte de toutes les consignes pour satisfaire aux critères d'évaluation. Les élèves ont travaillé en 2 heures réparties sur deux journées. Nous avons pu observer un degré de concentration encore plus élevé que lors des deux activités précédentes. Les élèves n'ont plus vraiment exprimé de désarroi devant la tâche à accomplir même si elle restait complexe.

L'évaluation des productions a pris plus ou moins 1 h 30. Elle n'a pas posé de véritables difficultés. Elle s'est appuyée sur la grille établie lors de l'activité précédente. Lors de notre rencontre, si quelques questions techniques, notamment au niveau de la pondération, ont été soumises à discussion, de réelles difficultés d'interprétations ne sont cependant plus apparues.

De retour en classe, les élèves se sont, pour la seconde fois, auto-évalués à l'aide de la grille. Ils ont aussi confronté leur évaluation à celle de leur professeur. Dans la classe A, plus faible, nous avons également proposé, à l'aide de transparents, divers exemples de questions bonnes et moins bonnes. Les questions ont été comparées entre elles à de multiples reprises, souvent à la demande des élèves. Notre rôle consistait à faire rebondir la discussion en proposant telle ou telle question et faire intervenir ceux qui ne parlaient pas. Nous avons pu observer, sans doute de manière encore plus prononcée que lors de la dernière évaluation commune, les aspects suivants :

- l'animation de la discussion, les nombreuses interactions entre tous les élèves ; l'implication aussi de ceux qui n'ont pas tendance à prendre spontanément la parole ;
- le recours chez certains d'entre eux, et parfois les plus inattendus, à des notions abstraites en relation avec le sujet.

Les deux classes ont enfin répondu à un questionnaire identique au précédent, complété par un second portant sur l'ensemble des activités d'intégration et d'évaluation.

Au terme de ces trois phases, nous avons encore régulièrement affiné les grilles de critères en fonction de l'analyse des questions des élèves, des échanges entre professeurs et personnes externes au projet de recherche.

QUELLE ORGANISATION SOCIALE AU MOYEN ÂGE ?



De la répartition ordonnée du genre humain voulue par Dieu, attestée par les théoriciens du XI^e siècle, aux écarts de conditions socio-économiques relevés par les historiens du bas Moyen Âge, quel visage de la société les documents dévoilent-ils ?

Quelle organisation sociale au Moyen Âge ?	
Compétence 1 « Se poser des questions »	Moment-clef Le Moyen Âge : la société féodale
<p>Tâche</p> <p>Consignes</p>	<p>Établir une liste de trois questions de recherche pertinentes que l'analyse des documents te pose sur l'organisation de la société dans l'Occident médiéval (XI^e-XIV^e siècles).</p> <p>Chaque question doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Avoir explicitement un rapport avec le thème de recherche : temps, espace, sujet ; · S'appuyer sur une analyse correcte des documents. Mentionne le ou les documents sur le(s)quel(s) elle s'appuie ; · Être une vraie question de recherche. Elle doit dépasser le simple pourquoi et la réponse ne doit pas se trouver dans les documents ; · Être formulée dans un français correct et compréhensible par tout lecteur. <p>Les questions, dans l'ensemble, doivent :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Exploiter, autant que possible, toutes les caractéristiques du concept de stratification sociale ; · Exploiter et confronter, autant que possible, l'ensemble des documents ; · Être distinctes les unes des autres, ne pas dire deux fois la même chose sous des formes différentes ; · Être présentées soigneusement.
Modalités	<p><i>Nombre d'heures</i> : 2 heures.</p> <p><i>Documents mis à disposition</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Une miniature de 1375-1376. Reproduction dans M. DEBAE et G. DOGAER, <i>La librairie de Philippe le Bon</i>, Bruxelles, 1967, p.138. · <i>Geste des évêques de Cambrai</i>, vers 1036. D'après P. BONENFANT, F. QUICKE et L. VERNIERS, <i>Lectures historiques</i>, t.I, Bruxelles, De Boeck, 1937, p.69. · Aisance et pauvreté en Namurois , fin du XIII^e siècle. D'après L. GENICOT, <i>L'économie rurale namuroise au bas Moyen Âge</i>, t.III : <i>Les hommes - Le commun</i>, Louvain-la-Neuve - Bruxelles, 1982, p.316. <p><i>Aide fournie par l'enseignant</i> : Aucune.</p>
Savoir-faire	Savoirs
<ul style="list-style-type: none"> · Décrire et interpréter un document iconographique : une miniature. · Comprendre un écrit du passé. · Analyser un tableau de chiffres. 	<ul style="list-style-type: none"> · Le concept de stratification sociale à travers deux caractéristiques essentielles : existence de groupes distincts, inégalité entre ces groupes.

DOCUMENTS POUR LA PHASE D'APPRENTISSAGE INITIAL

Concept de stratification sociale ¹

Du mot... ²

Issu du latin, le sens moderne de « stratification » apparaît au XVII^e siècle en géologie pour désigner la disposition des matériaux par couches ou par niveaux, par strates. Le terme gagne ensuite d'autres domaines de la science, spécialement la statistique, à la fin du XIX^e siècle : il désigne l'organisation en sous-groupes propre à un échantillon. Il prend ainsi progressivement une acception plus abstraite et finit par désigner la répartition en groupes, en couches, en niveaux d'une population donnée.

Au concept...

Caractéristiques qui varient d'une époque ou d'un contexte à l'autre		Exemples
Division , institutionnalisée ou non, de la société en groupes sociaux distincts	Ces groupes se distinguent entre eux selon des critères qui varient : <ul style="list-style-type: none">- le patrimoine, les revenus- le type de profession- le mode de vie- l'éducation- la ou les fonction(s)- les idées, les valeurs- ...	<ul style="list-style-type: none">- Les castes en Inde (fondement religieux)- Citoyens, métèques et esclaves à Athènes- Citoyens, pèlerins et esclaves à Rome- Paysans, clercs et hommes d'armes ou les trois ordres au Moyen Âge- Journaliers, métayers et fermiers dans la société rurale de l'Ancien Régime- Noblesse de robe et noblesse d'épée sous l'absolutisme
Inégalité de conditions entre ces différents groupes	Cette inégalité est due à une inégale répartition au plan : <ul style="list-style-type: none">- de la richesse, du patrimoine- des privilèges et des droits- du prestige- du pouvoir- ...	<ul style="list-style-type: none">- Ouvriers, petits bourgeois, membres de la grande bourgeoisie industrielle et financière ou les nouvelles classes sociales de l'époque industrielle- Cols blancs et cols bleus au XX^e s.

1 Outil conceptuel n°9 : Identifier les principales stratifications d'une société et les inégalités qu'elles induisent. *Compétences terminales et savoirs requis en histoire...*, p.13.

2 L'historique des concepts s'inspire de l'ouvrage suivant : A. REY (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1998.

Une analyse commune de la miniature reproduite ci-après, préalable à l'activité d'intégration, est nécessaire pour les élèves si ceux-ci n'ont pas encore été confrontés régulièrement à ce type de documents. Les informations ci-dessous aideront l'enseignant à mettre en œuvre trois phases d'exploitation : une approche globale où les élèves expriment ce qu'ils voient, à l'aide d'une reproduction du document sur laquelle le contenu des étiquettes, placées au-dessus des groupes sociaux, aura été gommé. Une phase analytique destinée à décrire tous les éléments constitutifs du document. Une phase synthétique destinée à mettre en relation les éléments décrits et à en rechercher le sens implicite. Le tableau ci-dessous aidera le professeur à guider les élèves dans la description du document et dans le décodage des six groupes : les hommes d'armes, les « gens de conseil » ou les magistrats, les clercs, les paysans, les « gens de mestiers » ou artisans et les commerçants ¹.

	Gauche	Droite
Haut	Premier groupe <ul style="list-style-type: none"> - 13 personnages groupés debout. - Habillement : <ul style="list-style-type: none"> - cuirasses, ceintures, hauberts ², chausses et chaussures ³ ; - casques à bord plat ou calottes de fer recouvrant le capuchon du haubert ; - genouillères. - Attributs : <ul style="list-style-type: none"> - épées et fourreaux ; - lances ; - arbalètes ; - boucliers triangulaires ou rectangulaires. 	Deuxième groupe <ul style="list-style-type: none"> - 8 personnages (6 debout et 2 assis à l'avant-plan). - Attitude : discussion par groupe de 2. - Habillement : <ul style="list-style-type: none"> - amples manteaux à capuchon, chausses ; - têtes nues, 1 tête coiffée de calotte et 1 autre d'une capuche.
Centre	Troisième groupe <ul style="list-style-type: none"> - 7 personnages groupés et debout. - Habillement : <ul style="list-style-type: none"> - 1^{er} à gauche : ample manteau à capuchon, mitre et crosse ; - 2^e à gauche : large vêtement fermé, tonsure, pièce d'étoffe fixée, en son centre, à l'extrémité de la manche du bras gauche et retombant librement de chaque côté ; - 2^e à droite : robe et manteau, voile recouvrant la tête ; - 1^{er} à droite : mitre et crosse, ample manteau fermé ; - À l'arrière plan : une tête mitrée et une tête tonsurée. 	Quatrième groupe <ul style="list-style-type: none"> - 4 personnages debout. - Habillement : <ul style="list-style-type: none"> - cote ceinturée s'arrêtant à la hauteur des genoux ; - manches retroussées ; - chausses et chaussesons. - Attributs : <ul style="list-style-type: none"> - houe ⁴ et plantoir ; - bêche ; - fléau ⁵ ; - râteau.

1 Adapté de C. BERNY, *Les classes sociales au Moyen Âge, exploitation d'un document iconographique, séminaire de méthodologie*, Louvain-la-Neuve, UCL-DIHI, 1985, document inédit.

2 Chemise de mailles à manches et à coiffe, portée au Moyen Âge.

3 Partie du vêtement masculin qui couvrait le corps depuis la ceinture jusqu'aux pieds.

4 Outil à lame assez large qui sert au binage.

5 Outil à battre les céréales, composé de deux bâtons liés bout à bout par des courroies.

Bas	<p>Cinquième groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cinq personnages debout ; - Habillement : <ul style="list-style-type: none"> - vêtements identiques à ceux des personnages du 4^e groupe : tunique serrée à la taille, chapeau et calotte coiffent les 1^{er} et 3^e personnages. - Attributs : <ul style="list-style-type: none"> - truelle et marteau ; - rame ; - tenaille et tablier de cuir ; - hache. 	<p>Sixième groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 personnages debout à l'avant-plan, deux moutons à l'arrière plan. - Attitudes : échanges et discussions. - Habillement : <ul style="list-style-type: none"> - 3 personnages avec cotte courte, capuchon et chausses ; 1 personnage avec un manteau. - Attributs : <ul style="list-style-type: none"> - 1^{er} personnage : pièce de tissu posée sur le bras ; - 2^e personnage : main fourrée dans une escarcelle ¹ suspendue à la ceinture ; - 3^e et 4^e personnages : se serrent la main en signe d'accord.
------------	---	---

1 Bourse portée à la ceinture.

DOCUMENTS POUR LA SITUATION D'INTÉGRATION

1. Une miniature de 1375-1376. Reproduction dans M. DEBAE et G. DOGAER, *La librairie de Philippe le Bon*, Bruxelles, 1967, p.138.



Les droits d'auteurs n'ayant pas été acquittés
pour la diffusion internet,
cette image n'est pas reproduite en ligne.

Texte accompagnant la miniature

« Six manières de genz dont les trois font partie de cite ou de citiens et les autres trois ne sont pas citiens ni partie de cite, je les ay escrips de vermeillon ».

2. **Geste des évêques de Cambrai, vers 1036.** D'après P. BONENFANT, F. QUICKE et L. VERNIERS, *Lectures historiques*, t.I, Bruxelles, De Boeck, 1937, p.69.

Le genre humain est divisé en trois classes : les prêtres, les agriculteurs et les combattants ; [...] chacune d'elles est utile aux autres : celle des prêtres, délaissant les affaires de ce monde, puisqu'elle s'occupe de Dieu, a des obligations envers les combattants qui lui assurent, en toute sécurité, les loisirs nécessaires à la vie sacerdotale *. La même classe a des obligations envers les agriculteurs qui lui procurent, par leurs travaux, la nourriture dont le corps a besoin. Les agriculteurs, de leur côté, sont élevés jusqu'à Dieu par les prières des prêtres et sont défendus par les armes des combattants. De même, les combattants sont nourris par les revenus des campagnes et reçoivent l'aide du produit des impôts ; tandis que les prières des hommes pieux, qu'ils protègent, font expier les méfaits des armes.

* *Sacerdotal* : propre aux prêtres.

3. **Aisance et pauvreté en Namurois, fin du XIII^e siècle.** D'après L. GENICOT, *L'économie rurale namuroise au bas Moyen Âge*, t.III : *Les hommes - Le commun*, Louvain-la-Neuve - Bruxelles, 1982, p.316.

Catégories sociales	Répartition (en %)
Élite locale	2 %
Paysans aisés	de 5 à 15 %
Cultivateurs/exploitants modestes	de 15 à 25 %
Paysans possédant un lopin exigu	de 30 à 40 %
Pauvres vivant de petites besognes et de l'aumône	de 25 à 30 %

EXEMPLE DE PRODUCTION D'ÉLÈVES

Y a-t-il une chose social plus importante qu'une autre ?

Ceux qui ne sont ni prêtres, ni agriculteurs, ni combattants reçoivent-ils de l'aide ?

Dans la société actuel, est-ce que nous nous entraînons ?

Quand on dit que les prêtres débissent les affaires de ce monde, que sont les affaires de ce monde ?

Ya-t-il une stratification sociale au sein de l'église ?

Qui procurent l'aide du produit des impôts au combattants ?

Ya-t-il un groupe social plus riche qu'un autre ?

Critères	Éléments à observer	(1)			(2)		
		Q1	Q2	Q3	Q1	Q2	Q3
Pertinence des questions	<i>Cocher les cases qui ne satisfont pas aux items ci-dessous. Si une des cases est cochée dans une colonne la question vaut 0 point.</i>						
	1 La question est en lien avec les trois dimensions du thème de recherche : · espace (Occident) · époque (Moyen Âge) · concept (stratification sociale)						
	2 La question s'appuie sur une interprétation correcte des documents.						
	3 La question est une vraie question de recherche. La réponse à la question ne se trouve ni dans les documents ni dans le cours.						
	4 La question est différente des autres.						
		/2	/2	/2	/2	/2	/2
				/6			/6
Précision des questions	Sont explicitement mentionnés dans la formulation de la question : · le ou les document(s) sur le(s)quel(s) la question s'appuie ; · les dimensions du thème de la question : la chronologie ou le lieu ou les classes sociales ... <i>Retirez 0,5 point par case cochée</i>						
				/2			/2
Correction du langage	La question est formulée dans un français correct. Elle a du sens pour tout lecteur. <i>Retirez 1 point par case cochée</i>						
				/2			/2
Exploitation des documents	<i>Cocher d'abord ci-dessous les documents qui ont été de toute évidence exploités pour formuler une question (2 points par <input type="checkbox"/> coché).</i>			/4			/4
Confrontation des documents	<i>Reliez ensuite les documents qui ont été confrontés de façon pertinente pour formuler une question (1 point par confrontation pertinente).</i> (1) (2) Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/>			/2			/2
Exploitation des connaissances	Les connaissances suivantes sont exploitées correctement : <i>cochez les cases en fonction du type de connaissance et de la question.</i> · Division de la société en groupes selon des critères. · Inégalité de conditions entre ces différents groupes. · Autres connaissances mobilisées correctement : <i>Comptez 2 points par connaissance exploitée une première fois et 0,5 point par occasion supplémentaire si celle-ci apporte quelque chose en plus par rapport à la première fois.</i>						
				/4			/4

(1) Évaluation de l'élève (2) Évaluation du professeur

L'ÉCONOMIE EUROPÉENNE AUX XIV^e ET XV^e SIÈCLES



Jusqu'au XIII^e siècle, des forces vives secouent l'Occident. Campagnes et villes s'animent pressées par une population en expansion. Mais surpris dans sa croissance, l'Occident s'effondre au XIV^e siècle, accablé par la famine, l'épidémie et la guerre.

Une crise sans précédent, qui pose question...

L'économie européenne aux XIV^e et XV^e siècles	
Compétence 1 « Se poser des questions »	Moment-clef Le Moyen Âge : les sociétés urbaines et rurales
<p>Tâche</p> <p>Consignes</p>	<p>Établir une liste de cinq questions de recherche pertinentes que l'analyse des documents te pose sur la situation économique de l'Occident aux XIV^e et XV^e siècles.</p> <p>Chaque question doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Avoir explicitement un rapport avec le thème de recherche : temps, espace, sujet ; · S'appuyer sur une analyse correcte des documents. Mentionne le ou les documents sur le(s)quel(s) elle s'appuie ; · Être une vraie question de recherche. Elle doit dépasser le simple pourquoi et la réponse ne doit pas se trouver dans les documents ; · Être formulée dans un français correct et compréhensible par tout lecteur. <p>Les questions, dans l'ensemble, doivent :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Exploiter, autant que possible, toutes les caractéristiques du concept de croissance ; · Exploiter et confronter, autant que possible, l'ensemble des documents ; · Être distinctes les unes des autres, ne pas dire deux fois la même chose sous des formes différentes ; · Être présentées soigneusement.
<p>Modalités</p>	<p><i>Nombre d'heures</i> : 2 heures.</p> <p><i>Documents mis à disposition</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Estimations de l'évolution de la population globale et de la population urbaine en Europe sauf la Russie. Adapté de P. BAIROCH, <i>De Jéricho à Mexico. Villes et économie dans l'histoire</i>, Paris, Gallimard, 1985, p.159, 182, 282 ; · Indice de production de l'avoine et du froment entre 1320 et 1540 dans le Cambrois. D'après Ph. CONTAMINE, <i>L'économie médiévale</i>, (Coll. U), Paris, Colin, 1993, p.351 ; · Liste de références de travaux historiques sur l'économie médiévale au XIV^e et XV^e siècles ; · Pourcentage des villages désertés dans le Wurtemberg (Allemagne) du IX^e à nos jours. D'après Ph. WOLFF, <i>Automne du Moyen Âge ou printemps des temps nouveaux ? L'économie européenne aux XIV^e et XV^e siècles</i>, (Collection historique), Paris, Aubier, 1986, p.85 ; · Progrès, perfectionnements et innovations au XIV^e et XV^e siècles. D'après Ph. WOLFF, <i>Automne du Moyen Âge ou printemps des temps nouveaux ? ...</i>, p.272. <p><i>Aide fournie par l'enseignant</i> :</p> <p>L'enseignant analyse avec la classe le tableau de chiffres sur l'évolution de la population globale et de la population urbaine en Europe.</p>
<p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> · Analyser un tableau de chiffres. · Lire un texte. · Lire une référence bibliographique. · Établir une chronologie. · Confronter des données et se poser des questions. 	<p>Savoirs</p> <ul style="list-style-type: none"> · Le concept de croissance : augmentation durable de l'activité économique, due à des facteurs démographiques, techniques, socio-politiques, climatiques, augmentation qui a des conséquences sur le niveau de vie. · Les caractéristiques de l'expansion économique entre 1000 et 1300 en Europe.

DOCUMENTS POUR LA PHASE D'APPRENTISSAGE INITIAL

Concept de croissance ¹

Du mot ²...

Apparu dès le XII^e s., le substantif « croissance » est dérivé du verbe « croître » qui concernait d'abord les êtres vivants avant de s'étendre à tout phénomène en accroissement.

Au concept...

Caractéristiques qui varient d'une époque ou d'un contexte à l'autre	Exemples
Augmentation · faible ou forte	· La croissance forte des <i>Golden Sixties</i> · La croissance lente des années 70-80
durable · moyen ou long terme	· Les crises économiques à répétition sur fond de <i>trend</i> séculaire à la hausse durant les révolutions industrielles · Les crises incessantes qui rythment la croissance démographique au Moyen Âge
de l'activité économique · agricole (campagnes) · commercial (villes) · ... Ou · primaire · secondaire · tertiaire	· La croissance de l'agriculture et du commerce aux XII ^e -XIII ^e s. · L'essor de l'industrie charbonnière et sidérurgique au XIX ^e s. · Le développement de l'industrie chimique et l'essor de l'électricité à la fin du XIX ^e et au début du XX ^e s.
due à des facteurs · techniques · politiques · démographiques · climatiques · ...	· Diffusion de la charrue au XII ^e s., invention de la machine à vapeur en 1776, essor des N.T.I.C. aujourd'hui · Fin de la guerre de Cent ans · <i>Baby-boom</i> d'après guerre · Adoucissement du climat à partir du XI ^e s.
qui ont un impact sur le niveau de vie	· <i>Golden sixties</i> : démocratisation de l'enseignement, essor des loisirs, société de consommation

¹ Outil conceptuel n°6 : les principaux éléments constitutifs d'un processus de croissance. Cfr *Compétences terminales et savoirs requis en histoire...*, p.13.

² L'historique des concepts s'inspire de l'ouvrage suivant : A. REY (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1998, 3 tomes.

DOCUMENTS POUR LA SITUATION D'INTÉGRATION

1. Estimations de l'évolution de la population globale et de la population urbaine en Europe sauf la Russie. Adapté de P. BAIROCH, *De Jéricho à Mexico. Villes et économie dans l'histoire*, Paris, Gallimard, 1985, p.159, 182, 282.

	800	1000	1300	1500	1600	1700
Nombre de villes suivant leur taille (en milliers d'habitants)						
- entre 10 et 20	50	72	150	146	177	200
- entre 20 et 50	25	35	80	74	85	98
- entre 50 et 100	1	3	7	17	21	21
- entre 100 et 200	1		4	3	9	7
- entre 200 et 500		1	1	1	2	2
- 500 ou plus						2
Nombre total de villes	77	111	242	241	294	330
Population urbaine totale en milliers d'habitants (critère d'une ville : au moins 5 000 habitants)	2 200	3 765	7 855	8 160	10 895	12 560
Population totale estimée (en millions d'habitants)	32	39	75	76	95	102
Taux d'urbanisation (en %)	7	9,7	10,4	10,7	11,5	12,3

2. Indice de production de l'avoine et du froment entre 1320 et 1540 dans le Cambrésis (Nord de la France). D'après Ph. CONTAMINE, *L'économie médiévale*, (Coll. U), Paris, Colin, 1993, p.351.

	Indice de la production d'avoine	Indice de la production du froment
vers 1320	160-170	140-150
vers 1370	100	100
vers 1450 - 1460	65-70	80
vers 1520 - 1540	80	90-95

Indice : l'année 1370 sert de base de comparaison pour les autres. Par exemple, en 1320, la production d'avoine était de 60 % - 70% supérieure à celle de 1370.

3. Quelques références de travaux historiques sur l'économie médiévale au XIV^e et XV^e siècle.

- BERTHE M., *Famines et épidémies dans les campagnes navarraises à la fin du Moyen Âge*, Paris, 1984.
- BRIDBURY R., *Economic growth in England in the later Middle Ages (La croissance économique en Angleterre au bas Moyen Âge)*, Londres, Allen and Unwin, 1962.
- BOIS G., *Crise du féodalisme. Économie rurale et démographie en Normandie du début du XIV^e siècle au milieu du XVI^e siècle*, Paris, 1976.

- BOUTRUCHE R., « La dévastation des campagnes pendant la guerre de Cent Ans et la reconstruction agricole de la France », dans *Publication de la Faculté des Lettres de Strasbourg, Mélanges*, t.III, Paris, 1947.
- CARRÈRE Cl., *Barcelone, centre économique, 1380-1462*, Paris-La Haye, Mouton, 1967.
- DUBLED H., « Conséquences économiques et sociales des mortalités du XIV^e siècle, essentiellement en Alsace », dans *Revue d'histoire économique et sociale*, 1959, p.273-294.
- FOSSIER R., *Le Moyen Âge, le temps des crises, 1250-1520*, Paris, A. Colin, 1983.
- GENICOT L., *La crise agricole du bas Moyen Âge dans le Namurois*, Louvain, 1969.
- GUIRAL J., *Le trafic maritime du port de Valence, 1410-1525*, Paris, thèse inédite, 1982.
- HEERS J., *Gênes au XV^e siècle. Activité économique et problèmes sociaux*, Paris, 1961.
- HUIZINGA J., *Le déclin du Moyen Âge*, Paris, Payot, 1967.
- LARENAUDIE M-J., « Les famines en Languedoc aux XIV^e et XV^e siècles », dans *Annales du Midi*, 1952.
- LOPEZ R. S., *The economic revolution of the Middle Ages, 950-1350 (La révolution économique du Moyen Âge, 950-1350)*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1971.
- VAN HOUTTE J. A., « Anvers aux XV^e et XVI^e siècle, expansion et apogée », dans *Annales ESC*, I, 1961, p.248-278.
- VAN WERVEKE H., « La famine de l'an 1316 en Flandre et dans les régions voisines », dans *Revue du Nord*, XLI, 1959, p.5-14.

4. Répartition par période du pourcentage des villages désertés dans le Wurtemberg (Allemagne) du IX^e à nos jours. D'après Ph. WOLFF, *Automne du Moyen Âge ou printemps des temps nouveaux ? L'économie européenne aux XIV^e et XV^e siècles*, (Collection historique), Paris, Aubier, 1986, p.85.

Au IX ^e siècle et avant	5 % des cas
Aux X ^e et XI ^e siècles	3 % des cas
Aux XII ^e et XIII ^e siècles	20 % des cas
Aux XIV ^e et XV ^e siècles	50 % des cas
Aux XVI ^e et XVII ^e siècles	12 % des cas
Du XVIII ^e siècle à nos jours	10 % des cas
Total pour la période du IX ^e siècle à nos jours	100 %

5. Progrès, perfectionnements et innovations au XIV^e et XV^e siècles. D'après Ph. WOLFF, *Automne du Moyen Âge ou printemps des temps nouveaux...*, p. 272.

Période - date	Progrès, innovations, perfectionnements	Localisation
Vers 1300	Premières cultures de plantes fourragères sur les terres en jachère, plantes destinées à alimenter le bétail en étable pendant l'hiver et à éviter l'abattage d'une partie du troupeau à la fin de l'automne.	Flandre française
Vers 1333	Apparition de la culture systématique des pois, vesces et fèves.	Flandre
1340	Apparition des méthodes de comptabilité moderne (comptabilité en partie double) dans le commerce.	Gênes
Vers 1350	Apparition de la prime d'assurance commerciale.	Gênes
1408	Premier exemple connu d'un moulin à vent, pompant l'eau.	Hollande
1434	Apparition de la caravelle (plus maniable et rapide que la galère traditionnelle) pour naviguer en haute mer.	Valence
Vers 1450	Apparition de l'imprimerie.	Mayence
1453	Attestation de l'invention d'un procédé permettant de séparer l'argent du cuivre extrait des mines.	Nuremberg
1457	Creusement du canal de Binasso pour les eaux du Naviglio de Milan à Pavie.	Italie du Nord
1469	Premier bassin artificiel.	Toscane
1478-1480	Construction du plus ancien tunnel routier au mont Viso.	Italie
1492	Découverte de l'Amérique.	

EXEMPLES DE PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

Exemple 1

- 1) Au doc 1 (estimation de l'évolution de la population), on remarque qu'entre le XIV^e et XV^e, la population augmente très peu, d'autre part, au doc 5 (titres de terres traitants de l'économie médiévale) on remarque qu'au Moyen-Âge (XIV^e et XV^e) il y a de très grandes famines.
- y a-t-il eu des années de récoltes très mauvaises dues à des intempéries excessives au point que des régions entières ont souffert de la famine et donc que beaucoup de gens sont morts ?
- 2) Au doc 4 (Progrès, perfectionnements au XIV^e et XV^e), on remarque qu'un tas de choses ont été inventées, découvertes, par contre, au doc 1 (évolution de la population), on remarque que vers cette période, la population a decrû fortement.
- Comment se fait-il qu'avec autant d'innovations, de découvertes, (évolution des techniques agricoles), les gens ont souffert de la famine à un si haut point ?
- 3) Au doc 4 (Production de l'avoine et du froment au XIV^e et XV^e), on remarque que vers le XIII^e et XIV^e la production de céréales diminue, en même temps au doc 3 (Pourcentage des villages désertés), on remarque qu'à ces mêmes dates, de plus en plus de villages sont désertés. Ensuite au doc 5, il y a des famines.
- Tous les gens affluent vers les villes et désertent les villages, pour cause, la production des céréales diminue. Est-ce cette désertification des villages et des travaux des champs qui est la cause des immenses famines ?
- 4) Au doc 5, on remarque des crises, des guerres (guerre de 100 ans)
- Quelle est la cause de ces crises ?
- 5) → Est-ce à cause des crises et des innovations des techniques urbaines qu'on a délaisé l'agriculture ?

Exemple 2

1. Pourquoi cette période de crises, aux XIV^e et XV^e siècles?

2. Pourquoi ce grand nombre de progrès, d'innovations et de perfectionnements aux XIV^e et XV^e siècles alors que nous sommes dans une période de troubles, de crise.

3. Dans le doc. 4 on voit que certaines innovations sont liées au voyage, à la découverte de "l'inconnu", à l'imprimerie etc. Est-ce que ces innovations peuvent expliquer le fait que le pourcentage des villages dépeuplés dans le Württemberg est augmenté si impressionnamment ?

Donc que des innovations plutôt faites pour l'activité de la ville ait poussé autant de personnes vers les villes ?

Critères	Éléments à observer	(1)					(2)				
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Pertinence des questions	<i>Cocher les cases qui ne satisfont pas aux items ci-dessous. Si une des cases est cochée dans une colonne la question vaut 0 point.</i>										
	1. La question est en lien avec les trois dimensions du thème de recherche : · espace (Occident) · époque (XIV ^e - XV ^e siècles) · concept (croissance)										
	2. La question s'appuie sur une interprétation correcte des documents.										
	3. La question est une vraie question de recherche. La réponse à la question ne se trouve ni dans les documents ni dans le cours.										
	4. La question est différente des autres.										
		/2	/2	/2	/2	/2	/2	/2	/2	/2	/2
					/10				/10		
Précision des questions	Sont explicitement mentionnés dans la formulation de la question : · le ou les document(s) sur le(s)quel(s) la question s'appuie ; · les dimensions du thème de la question : la chronologie, les lieux, les faits de crise, les domaines économiques concernés. <i>Retirez 0,5 point par case cochée</i>										
					/5				/5		
Correction du langage	La question est formulée dans un français correct. Elle a du sens pour tout lecteur. <i>Retirez 1 point par case cochée</i>										
					/3				/3		
Exploitation des documents	<i>Cocher d'abord ci-dessous les documents qui ont été de toute évidence exploités pour formuler une question (1 point par <input type="checkbox"/> cochée).</i>				/4				/4		
	Confrontation des documents <i>Reliez ensuite les documents qui ont été confrontés de façon pertinente pour formuler une question (1 point par confrontation pertinente).</i>				/3				/3		
	(1) (2) Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/> Doc 4 : <input type="checkbox"/> Doc 4 : <input type="checkbox"/> Doc 5 : <input type="checkbox"/> Doc 5 : <input type="checkbox"/>										
Exploitation des connaissances	Les connaissances suivantes sont exploitées correctement : cochez les cases en fonction du type de connaissance et de la question. Les dimensions du concept de croissance. · L'augmentation - la diminution de la croissance. · La durée. · Le type de secteur économique. · Les facteurs démographiques, techniques, politiques, climatiques. La situation économique entre le XI ^e et XIII ^e siècle. <i>Comptez 1 point par connaissance exploitée une première fois et 0,5 point par occasion supplémentaire si celle-ci apporte quelque chose en plus par rapport à la première fois.</i>										
						/5				/5	

(1) Évaluation de l'élève (2) Évaluation du professeur

LA MONARCHIE ANGLAISE AU XVII^e SIÈCLE



Un absolutisme de fait règne sur l'Angleterre au XVI^e siècle. Il permet en même temps l'essor du capitalisme et de la bourgeoisie. L'évolution est cependant si rapide qu'au début du XVII^e siècle le régime est déjà dépassé avant qu'il ait pu être établi en droit. La lutte entre un pouvoir fort et les libertés bourgeoises peut reprendre.

La monarchie anglaise au XVII^e siècle	
Compétence 1 « Se poser des questions »	Moment-clef Les Temps Modernes : absolutisme et parlementarisme
<p>Tâche</p> <p>Consignes</p>	<p>Sur base de l'analyse des documents et en fonction de ce que tu connais de la situation politique de la France au XVII^e siècle, établis une liste de trois questions de recherche pertinentes sur la situation politique en Angleterre au XVII^e siècle.</p> <p>Chaque question doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Avoir explicitement un rapport avec le thème de recherche : temps, espace, sujet ; · S'appuyer sur une analyse correcte des documents. Mentionne le ou les documents sur le(s)quel(s) elle s'appuie ; · Être une vraie question de recherche. Elle doit dépasser le simple pourquoi et la réponse ne doit pas se trouver dans les documents ; · Formulée dans un français correct et compréhensible par tout lecteur. <p>Les questions, dans l'ensemble, doivent :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Exploiter, autant que possible, le concept d'autoritarisme ; · Exploiter autant que possible ce que tu sais de la situation politique en France au XVII^e siècle ; explicite-le clairement dans la formulation de ta question ; · Confronter les différents documents entre eux ; · Être distinctes les unes des autres, ne pas dire deux fois la même chose sous des formes différentes ; · Être présentées soigneusement.
Modalités	<p><i>Nombre d'heures</i> : 2 heures.</p> <p><i>Documents mis à disposition</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> · Extraits de la Déclaration des Droits (1689). D'après A. CHAMBON et R. POULIQUEN, (sous la dir. de), <i>Histoire, géographie, initiation économique</i>. 4, Paris, Istra, 1988, p.48. · Écrits et discours de J. Stuart, roi d'Angleterre (1599 et 1609). D'après J.-M. LAMBIN, (sous la dir. de), <i>Histoire, géographie, initiation économique</i>. 4, Paris, Hachette, 1992, p.52. · Schéma : le système politique anglais à partir de 1689. · Guillaume du VAIR, <i>Advis sur la Constitution de l'Etat d'Angleterre</i>, 1625. Cité par G. DURAND, <i>États et institutions, XVI^e - XVIII^e siècles</i>, (Coll. U), Paris, 1969, p.40. · À titre indicatif : généalogie des rois d'Angleterre (fin XVI^e – début XVIII^e). <p><i>Aide fournie par l'enseignant</i> :</p> <p>Aucune.</p>
Savoir-faire	Savoirs
<ul style="list-style-type: none"> · Analyser un schéma, un tableau généalogique. · Analyser une trace écrite : un texte de loi, une opinion politique. 	<ul style="list-style-type: none"> · Le concept d'autoritarisme : concentration du pouvoir dans les mains d'une personne, d'une institution, d'un parti, sans partage et sans contrôle. · L'Angleterre médiévale : les limites au pouvoir royal, la Grande Charte de 1215, le <i>Commun conseil</i>. · La monarchie française au XVII^e siècle : l'absolutisme de droit divin.

DOCUMENTS POUR LA SITUATION D'INTÉGRATION

1. **Extraits de la « Déclaration des Droits » (1689).** D'après A. CHAMBON et R. POULIQUEN, (sous la dir. de), *Histoire, géographie, initiation économique. 4^e*, Paris, Istra, p.48.

Les Lords spirituels et temporels et les Communes présentement, formant une représentation complète et libre de la nation, déclarent, suivant l'exemple de leurs ancêtres, afin de justifier et de soutenir leurs anciens droits et libertés :

Art. 1 – Le prétendu pouvoir de suspendre l'exécution des lois par l'autorité royale, sans le consentement du Parlement, est contraire aux lois.

Art. 4 – Toute levée d'argent pour l'usage de la couronne, sous prétexte de la prérogative * royale, sans qu'elle ait été accordée par le Parlement, ou pour un plus long temps ou d'une autre manière qu'elle n'a été accordée, est contraire aux lois.

Art. 5 – C'est le droit de ses sujets de présenter des requêtes au roi, et tous les emprisonnements et toutes poursuites pour ce sujet sont contraires aux lois.

Art. 6 – Lever ou entretenir une armée dans le royaume, en temps de paix, sans le consentement du Parlement, est une chose contraire aux lois.

Art. 8 – Les élections des députés au Parlement doivent être libres.

Art. 13 – Pour trouver du remède à tous ces griefs *, pour corriger, pour fortifier les lois et pour les maintenir, il est nécessaire de tenir fréquemment des parlements.

- *Grief* : motif, sujet d'une plainte. Avoir des griefs contre quelqu'un: lui faire des reproches
- *Prérogative* : pouvoir, privilège dû à une fonction, ici celle de roi.
- *Requête* : demande, sollicitation verbale ou écrite.

2. **Le pouvoir royal selon Jacques I^{er}, roi d'Angleterre.** D'après J.-M. LAMBIN, (sous la dir. de), *Histoire, géographie, initiation économique. 4^e*, Paris, Hachette, 1992, p.52.

Avant qu'il y eût un État, il y avait des rois ; d'où il suit que ce sont les rois qui ont fait les lois, et non les lois qui ont fait les rois. Le roi est le maître de tous les biens. Il tire son droit de Dieu et n'a de comptes à rendre qu'à Dieu. Il ne relève que de sa conscience. Tous les pouvoirs dans l'État dérivent de son pouvoir, et tous lui doivent la plus complète obéissance .

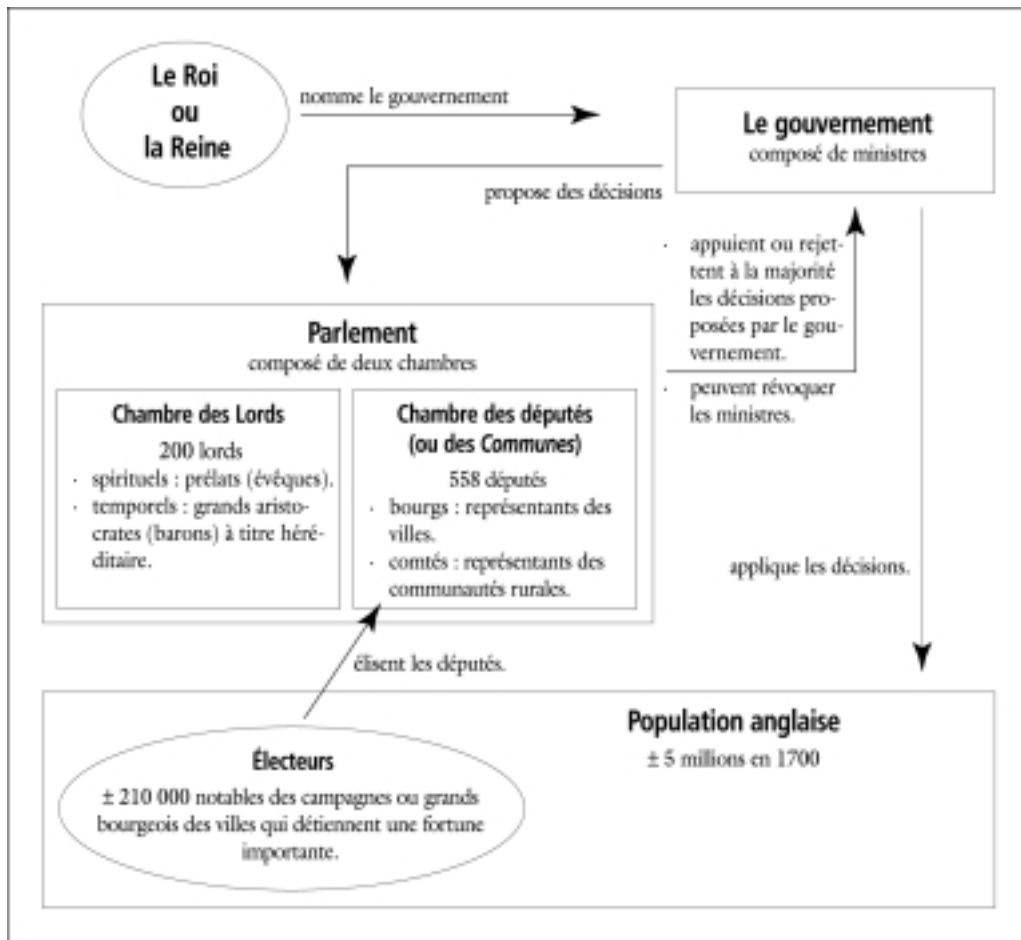
Jacques I^{er} Stuart, *La Vraie Loi des libres monarchies*, 1599.

Si vous considérez les attributs * de Dieu, vous verrez comme ils se trouvent dans le personnage d'un roi. De même qu'il est sacrilège de porter un jugement sur les actes de Dieu, il est inconvenant, pour un sujet, de critiquer les mesures prises par le roi.

Jacques I^{er} Stuart, Discours d'ouverture de la session du Parlement, 1609.

- *Attribut* : caractéristique

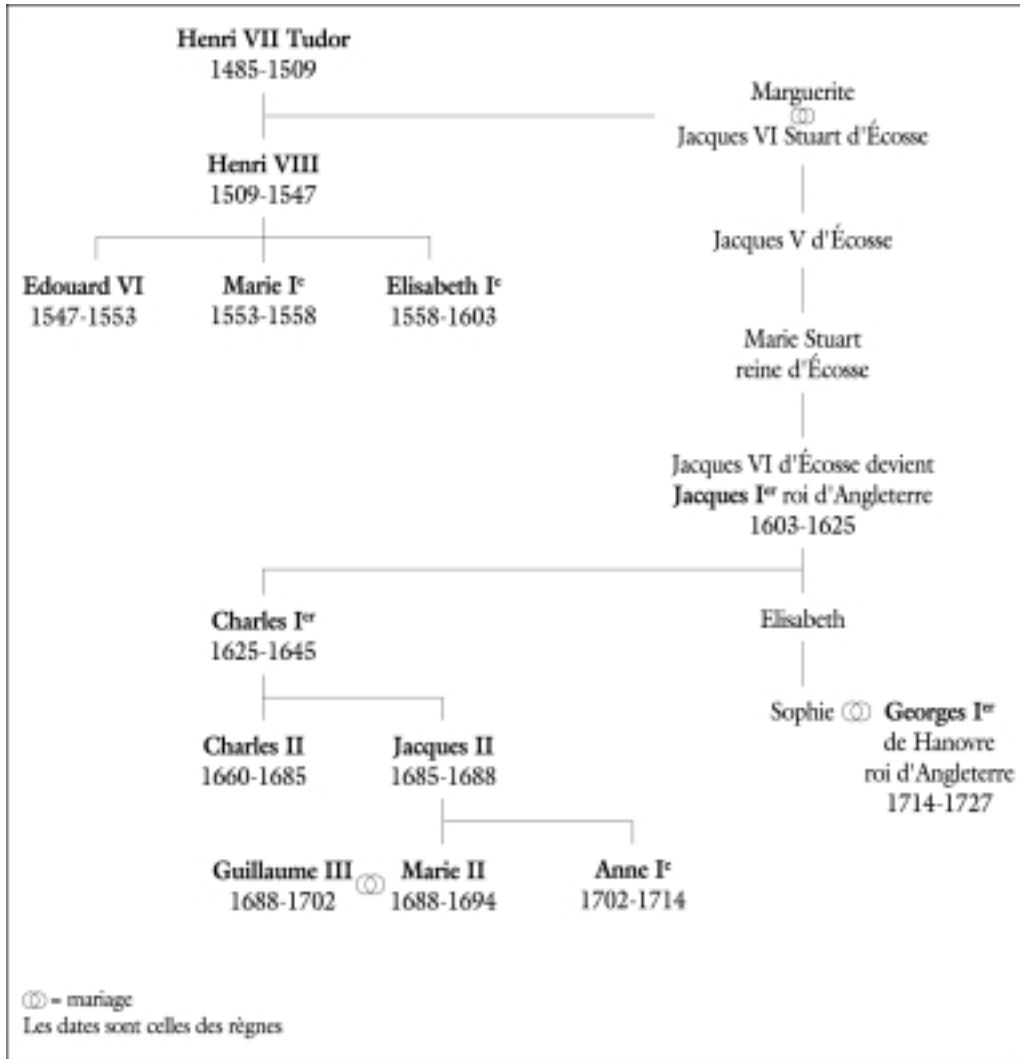
3. Le système politique en Angleterre à partir de 1689.



4. L'autorité d'Élisabeth I^{re}, reine d'Angleterre (1558-1603), vue par un Français : Guillaume du Vair, *Advis sur la Constitution de l'Etat d'Angleterre*, édité en 1625. Cité par G. DURAND, *États et institutions, XVI^e-XVIII^e siècles*, Paris, 1969, (Coll. U), p.40.

Le gouvernement [anglais] dépend entièrement de la Reine qui s'est établie une merveilleuse obéissance avec un grand respect et amour du peuple. Le Parlement a eu anciennement beaucoup d'autorité en ce Royaume-là. Mais aujourd'hui, il suit partout où la Reine veut, parce que les Prélats dépendent d'elle ; les Barons sont en petit nombre qui ne lui oseraient déplaire. Et le peuple a senti tant de douceur et de commodité de son règne qu'il consent à tout ce qu'elle désire.

5. À titre indicatif : tableau généalogique des souverains anglais.



© M. Bouhon

EXEMPLES DE PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

Exemple 1

Questions.

- ① Les docs 2 et 4 disent que le roi a les "pleins pouvoirs" (vers le XVI^e s et dans la première moitié du XVII^e s) alors que dans le doc 1 et 3 le pouvoir est partagé et le roi ne peut plus tout se permettre (à partir de 1689). Que s'est-il passé pour que le roi doive céder une partie (importante?) de son pouvoir?
- ② Le roi partage son pouvoir entre le gouvernement (applique les lois) et le parlement (vote les lois) (doc 3). Dans les mains de qui est le 3^e pouvoir (le pouvoir judiciaire)? Est-il aux mains du roi? Si oui, peut-il faire ce qu'il veut? Si non, quel rôle joue le roi dans la justice?
- ③ Dans le doc 4 on dit que le parlement a eu beaucoup d'autorité (avant le XVI^e s) et que le roi a tout les pouvoirs au XVI^e s. On voit (doc 1 et 3) que le roi partage son pouvoir à partir de 1689, avec entre autre le parlement. Pourquoi il y a-t-il eu au XVI^e s et au début du XVII^e un regain d'autorité du roi qu'il a reperdu par la suite? Qu'est devenu le parlement entre le XV^e et le XVII^e et pourquoi était-il si affaibli (doc 4)? Quel était son rôle?

Exemple 2

1) Comment se fait-il que le roi d'Angleterre n'a plus un pouvoir absolu et que c'est le parlement qui prend les décisions, alors qu'en France le roi garde un pouvoir absolu jusqu'à la révolution française?

2) Comment se fait-il que la reine Elisabeth I^{re} reprend un pouvoir absolu, alors que pendant un certain temps le parlement prenait lui-même les décisions?

3) Pourquoi le roi ne prend-il pas part aux décisions prises par le parlement?

Exemple 3

1) En France, le roi a le pouvoir exécutif, législatif et judiciaire. En lisant les documents n°1 et 2, je constate que le roi d'Angleterre n'a pas l'autorité absolue, il a un parlement, manifestement, il ne décide plus seul. Que s'est-il passé à la fin du XVII^e siècle? Qui a décidé que le roi ne devait plus avoir le pouvoir absolu? (Révolte de la population, des nobles?) Pourquoi il y a eu une mise en place d'un gouvernement?

2) En Angleterre, le roi est-il toujours le lieutenant, Dieu est-il toujours son seul maître?

3) Comment le gouvernement s'est mis en place? Quel est le nouveau rôle du roi, a-t-il perdu tout son pouvoir? (en s'appuyant sur les docs 1 et 2)

Critères	Éléments à observer	(1)			(2)		
		Q1	Q2	Q3	Q1	Q2	Q3
Pertinence des questions	<i>Cochez les cases qui ne satisfont pas aux items ci-dessous. Si une des cases est cochée dans une colonne la question vaut 0 point.</i>						
	1 La question est en lien avec les trois dimensions du thème de recherche : · espace (Angleterre) · époque (fin XVI ^e - XVII ^e siècles) · concept (autoritarisme)						
	2 La question s'appuie sur une interprétation correcte des documents.						
	3 La question est une vraie question de recherche. La réponse à la question ne se trouve ni dans les documents ni dans le cours.						
	4 La question est différente des autres.						
		/2	/2	/2	/2	/2	/2
				/6			/6
Précision des questions	Sont explicitement mentionnés dans la formulation de la question : · le ou les document(s) sur le(s)quel(s) la question s'appuie ; · les dimensions du thème de la question : la chronologie ou le lieu ou les institutions ou les personnes.						
	<i>Retirez 0,5 point par case cochée</i>			/3			/3
Correction du langage	La question est formulée dans un français correct. Elle a du sens pour tout lecteur.						
	<i>Retirez 1 point par case cochée</i>			/2			/2
Exploitation des documents	<i>Cochez d'abord ci-dessous les documents qui ont été de toute évidence exploités pour formuler une question (2 points par <input type="checkbox"/> cochée),</i>			/3			/3
Confrontation des documents	<i>Reliez ensuite les documents qui ont été confrontés de façon pertinente pour formuler une question (1 point par confrontation pertinente).</i>			/2			/2
	(1) Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/> Doc 4 : <input type="checkbox"/> (2) Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/> Doc 4 : <input type="checkbox"/>						
Exploitation des connaissances	Les connaissances suivantes sont exploitées correctement : cochez les cases en fonction du type de connaissance et de la question.						
	· Les pouvoirs : concentration ou partage.						
	· Le fondement du pouvoir : droit divin ou pas.						
	· La situation politique en France au XVII ^e siècle est exploitée au moins à une reprise.						
	· Autres connaissances mobilisées correctement : ex. la situation politique en Angleterre au Moyen Âge.						
<i>Comptez 2 points par connaissance exploitée une première fois et 0,5 point par occasion supplémentaire si celle-ci apporte quelque chose en plus par rapport à la première fois.</i>			/4			/4	

(1) Évaluation de l'élève

(2) Évaluation du professeur