

LES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE ENTRE STRUCTURATION DU TEMPS VÉCU ET ÉVOCATION DU PASSÉ

Résumé : Les récents programmes de 2002, à propos du domaine d'activités relatif à la découverte du monde, recommandent aux enseignants de l'école maternelle d'utiliser le patrimoine. Pourtant on constate de leur part un relatif désintérêt pour les situations d'apprentissage prenant en compte les objets ou les réalités du passé au profit d'activités plus classiques d'organisation du temps vécu de l'élève. Si cet article s'interroge sur les raisons de ce désintérêt, il tente par ailleurs de vérifier si l'utilisation du patrimoine et la constitution du capital historique qui en découle favorisent les apprentissages à l'école maternelle.

Mots clefs : temps vécu, évocation du passé, capital historique, patrimoine, apprentissages

INTRODUCTION

L'analyse des programmes et des instructions parus entre 1986 et 2002, à propos du domaine d'activités « Découvrir le monde » et plus particulièrement de la construction du concept de temps à l'école maternelle, ne révèle pas de modification notable dans les contenus et les objectifs des activités de structuration du temps vécu. Elle montre par contre une évolution sensible dans les orientations formulées à l'égard des activités et des apprentissages liés à l'évocation du passé. De fait, de la simple « *relation du passé des hommes* » signalée dans les instructions officielles de 1986, on est passé en 1995 à « *la découverte et l'observation du patrimoine proche et au questionnement sur des événements du passé* » pour arriver, avec les récents programmes de 2002 à « *la structuration progressive de la temporalité [...] nourrie par le récit d'événements du passé mais aussi par la découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine)* ». Cette évolution dans le discours traduit le fait que les activités et les apprentissages liés au concept de temps doivent désormais s'organiser autour de deux grands pôles : en premier lieu, la structuration et la représentation du temps ; en second lieu, la prise de conscience de la différence passé/présent et la constitution de ce que nous pourrions appeler le premier capital historique. Jean Piaget (1946) a insisté sur le fait que c'est entre 0 et 6 ans que l'enfant acquiert trois des sous-notions nécessaires à la construction du concept de temps, celles de succession, de simultanéité et de durée. Bien souvent, à l'école maternelle, la construction de ces trois sous-notions trouve naturellement sa place

dans les activités et les apprentissages organisés autour du premier pôle relatif à la structuration et à la représentation du temps dans les seules activités dites rituelles. Par contre, l'analyse des comptes-rendus de stage en responsabilité¹ des PE2 laisse apparaître que le deuxième pôle d'activités, celui de la découverte et de l'évocation du passé, est la plupart du temps négligé par les maîtres titulaires des classes d'accueil. Quelles sont les raisons de cette négligence ? Est-ce par manque de formation ou par un scepticisme fondé sur le fait que le temps historique, « *temps mort qui n'appartient pas au temps personnel de l'enfant* » pour reprendre l'expression de Pierre Giolitto (1998), est considéré comme difficile à saisir et donc à évoquer à l'école maternelle ? Après avoir défini, à la lumière de différents points de vue des historiens, ce qu'il faut entendre par patrimoine et capital historique, nous effectuerons un état des lieux des principales raisons invoquées par les enseignants de l'école maternelle pour ne pas prendre appui sur les objets ou les réalités du passé, lors d'activités pédagogiques. Enfin, nous tenterons une approche quantitative et qualitative de l'impact des activités de découverte ou d'évocation des éléments du passé sur les apprentissages mis en œuvre à l'école maternelle. L'utilisation du patrimoine crée-t-elle à l'école maternelle un environnement didactique facilitateur des apprentissages ? Telle sera ici la question centrale.

LE PATRIMOINE À L'ÉCOLE, QUELS ENJEUX ?

Les instructions officielles de 2002² sont explicites à propos du patrimoine et de son utilisation à l'école maternelle. De fait, elles indiquent qu'à l'école maternelle, l'enfant découvre la richesse du monde qui l'entoure, les objets comme les êtres vivants. En jouant et en poussant toujours plus avant ses expériences et ses tâtonnements, se constitue un premier capital de connaissances dont l'enrichissement s'appuie sur des expériences vécues, mais passe aussi par la découverte de documents imprimés ou numérisés. L'école maternelle doit susciter toutes les occasions d'une découverte active du monde et en solliciter des représentations. Ainsi la structuration progressive de la temporalité doit être nourrie par le récit d'événements du passé ou par le témoignage, mais aussi par la découverte du patrimoine. Conscientes du fait que les élèves de l'école maternelle ont encore de grandes difficultés à distinguer le passé proche et le passé lointain, ces mêmes instructions officielles précisent que « *l'essentiel reste, en l'occurrence de leur offrir la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus et de commencer à leur permettre de prendre conscience de la différence entre événement passé et événement imaginaire* ». Dans cette construction de représentations du passé, le patrimoine occupe donc une place privilégiée. Que faut-il entendre par patrimoine ? Quel sens lui donne l'école ? En a-t-il toujours été ainsi ? Il semble ici utile de rappeler brièvement la genèse de la notion de patrimoine.

¹. Sur 78 PE2 interrogés par écrit au retour des stages en responsabilité, 7 déclarent explicitement avoir vu des situations d'apprentissage faisant appel aux objets ou réalités du passé (patrimoine).

². « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire » — BO 1, 14 février 2002 (31-33).

APPRENTISSAGES ET PATRIMOINE À L'ÉCOLE MATERNELLE

Que faut-il entendre par patrimoine ? Genèse d'une notion

Pour les instructions officielles de 2002, le patrimoine renvoie à l'idée d'objets et de réalités du passé et dans l'esprit de bon nombre de nos concitoyens, il est souvent assimilé aux monuments historiques. Cette assimilation est relevée par Pierre Nora (1997) qui a montré comment notre intérêt s'est détaché progressivement de la célébration cérémonielle d'événements nationaux à valeur civique pour se fixer désormais sur des traditions culturelles en voie de disparition et qui s'objectivent dans les traces concrètes que sont les bâtiments, objets de la vie quotidienne, costumes et productions artistiques dites « populaires ». Cette évolution s'inscrit dans celle qu'a subie, au XX^e siècle, la notion même de patrimoine (Marcoin, Parsis, 1998). Cette dernière a dû en effet intégrer dans le champ patrimonial des éléments étrangers au seul « monument historique », comme le patrimoine technique ou le patrimoine ethnographique rural et ouvrier. Trois moments décisifs ont marqué la genèse de la notion sur laquelle repose notre actuelle conception du patrimoine : la Révolution, le moment Guizot³ et l'époque contemporaine. La première forme patrimoniale est celle du legs monumental de l'Ancien Régime, promu propriété de la nation, qui est destiné à concourir à l'œuvre de régénération de la société entreprise par les révolutionnaires. Avec Guizot, on consacre le monument historique et sa restauration. Cette nouvelle forme ne peut être dissociée de l'évolution épistémologique que subit alors la discipline historique. Pour Poulot (1992), le « moment Guizot » de 1830 correspond à un premier stade d'élaboration de connaissances à propos du patrimoine monumental, sous la forme moderne d'une discipline. On peut alors parler d'un ensemble documentaire mis au service d'une archéologie de la civilisation (Marcoin et Parsis, 1998). Le XX^e siècle s'ouvre sur une remise en question de la notion même de monument historique pour déboucher sur la mise en lumière et en valeur d'un corpus quasi-illimité d'artefacts : produits de l'art populaire, objets de la vie quotidienne, signes de l'évolution technique. Tels sont les traits saillants qui ont marqué l'évolution de la notion de patrimoine. Se pose alors tout naturellement la question de son utilisation à l'école et de ses enjeux.

Enjeux mémoriels et méthodologiques du patrimoine et des traces laissées par le passé

Pour introduire le propos, rappelons le point de vue de Le Goff (1974) qui pense que les sorties et les enquêtes sur le terrain sont primordiales pour la découverte du monde puis par la suite pour l'enseignement de l'histoire car on peut, grâce à elles, « montrer aux élèves que l'histoire n'est pas seulement dans les livres ou les musées, mais dans la rue et les campagnes, qu'ils baignent dedans ». Reprenant cet argument de « bain culturel », Giolitto (1998, 166) a déclaré lors du congrès de l'association générale des institutrices et instituteurs des écoles maternelles de Liévin, que les enfants de l'école maternelle sont aptes, certes modestement, mais de manière rigoureuse, à entrouvrir la porte du temple de Clio, estimant qu'il n'est

³. D. Marcoin-Dubois et O. Parsis-Barubé empruntent cette expression à Pierre Rosanvallon (1985) *Le Moment Guizot*. Paris : Gallimard.

jamais trop tôt pour prendre contact avec cet univers d'idées, de faits et de sentiments que représente l'histoire, univers à partir duquel les enfants, ayant grandi, seront en mesure d'édifier leur propre système de pensée, de valeur et de culture. A l'appui de ce discours, Giolitto suggérait à l'époque aux élèves et maîtres de l'école maternelle de se mettre à la recherche des traces qui ont su défier le temps. « *Qu'il s'agisse de constructions : églises, châteaux ou villages ; d'images, de dessins ou de peintures ; d'objets de toute nature : bijoux ou outils, et surtout de textes. Textes et objets conservés dans les archives et les musées. Ces musées, ceux des arts et traditions populaires notamment* ». On retrouve ici la mise en valeur et l'utilisation par l'école d'un corpus quasi-illimité d'artefacts que nous mentionnions précédemment. Le propos n'est pas nouveau. Déjà dans les années 1980, Johnson (1979), s'appuyant sur le fait que les facteurs sociaux sont susceptibles d'exercer une grande influence sur l'éclosion du sens du passé, invitait les maîtres à multiplier avec leurs élèves les expériences qui les mettraient en contact avec les traces laissées par le passé⁴. Pour ce professeur de didactique de l'histoire à l'université de Sherbrooke, ces expériences dont la finalité première est de développer la curiosité historique, n'ont pas pour objectif des apprentissages de nature intellectuelle mais la prise de conscience de l'existence du passé de l'environnement culturel. Nous en arrivons alors tout naturellement au rapport entre la culture historique et le patrimoine.

Patrimoine, culture ou capital historique ?

La culture historique, pour Moniot (1993, 157), peut évoquer deux inspirations possibles : « savoir de l'histoire » et « apprendre en histoire ». Dans la première, il faut voir notamment « *un patrimoine, un inventaire, une conformité, une révérence, un bon goût établi, une érudition....* ». Dans la seconde, il faut voir « *un répertoire disponible et son usage, la maîtrise de son jeu, la capacité à l'habiter et l'apprécier à frais nouveaux, l'exercice d'un jugement, d'un plaisir ou d'un accomplissement* ». En amont de ces inspirations, dans son ouvrage *Didactique de l'histoire*, Moniot (1993, 40) insiste sur le fait que « *la culture, c'est l'usage pratique bien intériorisé d'un répertoire et de ses modes d'emploi, dans des situations et des besoins toujours renouvelés. Savoir en jouer, donc le plus personnellement possible, dans des situations réelles, c'est cela que les élèves ont besoin d'apprendre* ». Faisant alors référence aux travaux pédagogiques mis en œuvre à l'école élémentaire par Barubé et Marcoin (1989), Moniot (1993, 118) évoque la constitution d'une première forme de « culture historique » puisée dans l'imagerie du passé que donnent aux enfants les récits de fiction (contes, légendes) qu'ils entendent et lisent. Cette première forme de culture historique – qui sera ensuite affinée par confrontation à des textes narratifs et des documents figurés d'époque fréquentés pour y prélever des impressions avant même de les situer comme vestiges-sources – a été mise en œuvre et éprouvée dans des classes de cours élémentaire, c'est-à-dire, pour faire référence à la nouvelle organisation de l'école, en fin de cycle 2, début de cycle 3.

⁴. Le lecteur notera ici que cette recommandation figure dans les programmes de 2002 qui indiquent clairement que, c'est « en jouant, en poussant toujours plus avant ses expériences et ses tâtonnements [que] l'enfant [de maternelle] se constitue un premier capital de connaissances ».

Peut-on pour autant la construire en maternelle, au cycle 1 et en tout début de cycle 2 ? C'est cette question qui nous intéresse ici. Dans le droit fil de ce qui vient d'être dit par les chercheurs que nous avons appelés à la barre, nous estimons que le terme de culture historique renvoie au concept d'outil. A notre sens celui-ci sera mobilisé essentiellement au cycle 3 dit des approfondissements, dans la perspective du collègue. De fait, nous avons, dans de récents travaux (Loison, 2004), insisté sur le fait que cette culture historique permet à l'élève de fin de cycle 3 de contextualiser une trace (document écrit, textuel, monument) et d'en faire l'analyse critique⁵. C'est la raison pour laquelle, pour le cycle des apprentissages premiers couvrant une grande partie de la maternelle, nous préférons l'appellation de « capital historique » qui, dans notre esprit, renvoie à l'idée de « stock d'images mentales ». Les instructions officielles de 2002⁶, en indiquant, d'une part, que le récit d'événements du passé et les activités de découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine) doivent offrir essentiellement aux élèves de maternelle « la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus et de commencer à leur permettre de prendre conscience de la différence entre événement passé et événement imaginaire », en spécifiant d'autre part, que « ces éléments d'une culture transmise par la voix du maître, par le livre comme par les divers types de médias seront organisés et structurés à l'école élémentaire », confirment bien cette idée de « capital de représentations ou d'images mentales » constituées dès la maternelle dans le cadre d'activités d'évocation historique. En lien étroit avec les programmes de 1986⁷ invitant les enseignants de l'école maternelle à mettre en œuvre des activités de « relation du passé des hommes », mais aussi et surtout dans la continuité du propos de Johnson (1979, 97) suggérant aux enseignants de favoriser chez leurs élèves « la prise de conscience de l'existence du passé de l'environnement culturel », nous avons déjà développé cette idée de « capital historique » (Loison, 1991, 11) à constituer dès la maternelle à partir du patrimoine et d'évocations. Nous avons insisté, à l'époque, sur la nécessité de « réactiver » ce capital à l'école élémentaire, bien entendu de manière de plus en plus élaborée, au fil des cycles 2 et 3, suivant la théorie de Bruner⁸ (1990) qui, rappelons-le, estime que des enfants très jeunes sont capables de

⁵. Dans l'ouvrage *Enseigner l'histoire au cycle 3. Tome III Au CM2, caractériser les périodes historiques des Temps Modernes au monde actuel*, je précise que « lors de la mise en place de ces ateliers de lecture historique on veillera à initier les élèves à la critique interne et externe de document écrit ou iconographique. Précisons toutefois que si la critique externe – qui s'attache essentiellement à la datation et à la détermination de l'origine du document – peut être mise en œuvre avec la plupart des élèves, lors d'activités individuelles ou non, il n'en va pas de même de la critique interne qui suppose mise en relation et contextualisation historique. Celle-ci sera bien souvent guidée par le maître par exemple dans le cadre du débat », débat qui permet aux élèves de faire appel à leur culture historique pour argumenter et confronter leurs points de vue.

⁶. « Horaires et programmes... », *op. cit.*, p. 33.

⁷. « L'école maternelle. Son rôle, ses missions », *Supplément au BO 7*, 20 février 1986. On peut lire p. 62 : « On intéresse [l'enfant] par des enquêtes et des récits à la vie des êtres humains autour de lui et aux traces laissées par ceux qui les ont précédés ».

⁸. Il faut ici rappeler que Bruner a déclaré que n'importe quoi peut être enseigné à n'importe quel âge d'une façon intellectuellement respectable. Autrement dit, les enfants très jeunes perçoivent les « idées significatives » à leur façon, dans leur système, d'abord en les mettant en œuvre pratiquement. C'est dès

percevoir les « idées significatives », à leur façon, dans leur système, d'abord en les mettant en œuvre pratiquement. Cependant, comme nous l'indiquions en préambule, les PE2⁹ que nous avons sensibilisés, en formation initiale, à l'intérêt pour ne pas dire l'obligation institutionnelle d'utiliser le patrimoine pour construire chez les élèves de l'école maternelle un premier capital historique constitué de « *représentations de ce qui n'est plus* », constatent dans leurs comptes-rendus de stage en responsabilité, un relatif désintérêt des maîtres titulaires des classes d'accueil pour des situations d'apprentissage s'articulant avec le patrimoine. Le patrimoine serait-il un support didactique controversé ou négligé ?

LE PATRIMOINE, UN SUPPORT DIDACTIQUE CONTROVERSÉ OU NÉGLIGÉ ?

Le constat relativement pessimiste des PE2 indiquant que moins de 10 %¹⁰ des maîtres d'accueil de stage en responsabilité mettent en place des activités prenant appui sur le patrimoine conduit, avant de s'interroger sur les raisons d'un tel désintérêt, à vérifier sa réalité.

Un constat à relativiser, mais un désintérêt évident

Pour vérifier le bien fondé de ce constat, nous avons questionné¹¹ les maîtres de 3 circonscriptions primaires du département du Pas-de-Calais¹². Le résultat de cette enquête concernant la totalité des maîtres de ces trois circonscriptions ensei-

le début de l'instruction qu'on doit rencontrer ces idées directrices, et les fréquenter sur des données, dans le vocabulaire de l'âge et au niveau de simplicité qu'il requiert, et l'on doit ensuite et tout au long retourner à ces idées fondamentales dans des contextes variés, dans des manifestations plus complètes, à des niveaux de complexité croissante, dans des programmes en spirale.

⁹. Voir à ce propos la note 1. Précisons qu'il s'agit de 3 groupes de PE2 à qui j'ai dispensé des cours de didactique de l'histoire au centre IUFM d'Arras en 2003-2004.

¹⁰. Voir note 1.

¹¹. Pour le cycle 1 qui comprend les sections des tout petits, des petits et des moyens de l'école maternelle, le questionnaire était rédigé de la sorte : « Au titre du temps qui passe, les programmes 2002 précisent qu'à l'école maternelle les activités et situations d'apprentissage doivent s'organiser autour de deux axes : Axe 1, organisation du temps personnel ; Axe 2, récits d'événements du passé, découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine). Proposez-vous des activités de l'axe 2 à vos élèves ? Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples d'activités, de situations d'apprentissage mises en œuvre cette année dans votre classe ? Si non, pouvez-vous préciser les raisons pour lesquelles vous ne privilégiez pas cet axe ? »

Pour le cycle 2 qui comprend la grande section de maternelle, le cours préparatoire et le cours élémentaire première année, le questionnaire était rédigé de la sorte : « Au titre du temps qui passe, les programmes 2002 précisent qu'au cycle 2 les activités et situations d'apprentissage doivent s'organiser autour de deux axes : Axe 1, Structuration et mesure du temps ; Axe 2, prise de conscience de réalités ou d'événements du passé (découverte et observation du patrimoine proche). Proposez-vous des activités de l'axe 2 à vos élèves ? Si oui, pouvez-vous donner quelques exemples d'activités, de situations d'apprentissage mises en œuvre cette année dans votre classe ? Si non, pouvez-vous préciser les raisons pour lesquelles vous ne privilégiez pas cet axe ? »

¹². Il s'agit des circonscriptions d'Hénin-Beaumont, de Liévin et de Saint-Omer 2 comportant toutes des réseaux d'éducation prioritaire. Les deux premières circonscriptions appartiennent au bassin minier et la troisième au milieu rural. Nous tenons ici à remercier les inspecteurs de l'éducation nationale respectifs qui nous ont autorisé à mettre en œuvre cette enquête.

gnant à l'école maternelle permet de corriger la perception des PE2, sans doute exagérée par le manque d'expérience professionnelle. De fait, sur la totalité des questionnaires retournés¹³ dont les éléments de réponse permettent sans ambiguïté de se faire une opinion, plus de cinquante-six pour cent des enseignants déclarent proposer des activités ou des situations d'apprentissage en articulation avec le patrimoine. Nous sommes loin des dix pour cent annoncés par les PE2. Néanmoins il faut reconnaître qu'un peu plus de quatre enseignants sur dix indiquent explicitement ne pas proposer d'activités en lien avec la découverte et l'évocation du passé. Un certain nombre de raisons ou d'obstacles est alors invoqué.

Raisons et obstacles invoqués

Les raisons ou obstacles signalés sont de quatre ordres : épistémologique, didactique, pédagogique¹⁴ ou matériel. La principale raison épistémologique avancée concerne la structuration progressive de la temporalité qui, d'après les instructions officielles de 2002, doit être nourrie par le récit d'événements du passé. Quelques enseignants craignent que les récits historiques soient considérés par les élèves du cycle 1 comme des contes ou des histoires et non pas comme de l'histoire. Derrière cette remarque, il faut effectivement voir toute la difficulté à faire percevoir aux élèves l'idée de fiction à opposer à celle de « probable historique ». Cette difficulté est clairement pressentie par ces mêmes instructions officielles qui indiquent toute la complexité à construire des repères temporels d'énonciation (maintenant, hier, le mois dernier, la semaine prochaine...) et d'évocation (autrefois, il était une fois, le premier janvier 2000). Elles invitent donc l'enseignant à aider l'enfant à se donner une origine temporelle référée au temps objectif des calendriers, que cette origine soit vague (autrefois) ou précise (premier janvier 2000), qu'elle se réfère au temps réel du récit historique (date) ou au temps imaginaire de la fiction (il était une fois). L'obstacle didactique le plus souvent énoncé est celui de la faisabilité des programmes. On estime en effet que les élèves de cycle 1 sont trop jeunes pour percevoir la profondeur du passé, que bon nombre d'entre eux éprouvent des difficultés à se situer dans le temps proche, et qu'il faut donc accorder la priorité « au vécu de l'enfant » et à l'organisation de son temps personnel, a fortiori lorsqu'il est issu d'un milieu défavorisé. Le troisième type d'obstacle concerne le champ pédagogique – investi par le « pédagogue » qui, au sens étymologique du terme, « accompagne l'élève » –, et pose la question de la formation des enseignants dont certains avouent ne pas maîtriser ce type d'approche articulant utilisation du patrimoine et constitution d'un premier capital historique. Les dernières raisons invoquées sont relativement classiques pour ne pas dire traditionnelles puisqu'elles sont d'ordre matériel. A ce niveau, on signale le manque de moyens financiers pour effectuer des sorties à caractère patrimonial, le manque de temps ou de ressources locales. Pour clore ce

¹³. Sur les 168 questionnaires retournés, 88 concernent directement le cycle 1 et la grande section de maternelle et sont, par la qualité de leurs réponses, exploitables.

¹⁴. Précisons que par « épistémologie » nous entendons ici « conditions de construction du savoir », par « didactique » « contenus d'enseignement, analyse de la faisabilité des programmes, cheminement des apprentissages », par « pédagogie » « théorie en pratique ou activité du maître ».

chapitre, nous évoquerons la question de la pertinence de l'orientation des instructions officielles de 2002 qui recommandent de mettre en œuvre des activités à caractère patrimonial, jugées par bon nombre d'enseignants comme étant prématurées pour ne pas dire inefficaces voire inutiles. Cette question de l'intérêt et de l'impact de ce type d'activités sur les apprentissages – qui apparaît en filigrane dans les remarques des enseignants interrogés – est par ailleurs régulièrement posée par les étudiants et les enseignants lors des actions de formation initiale et continue. Elle mérite donc de faire l'objet d'un traitement particulier auquel nous allons maintenant nous consacrer.

PATRIMOINE, CAPITAL HISTORIQUE ET IMPACT SUR LES APPRENTISSAGES

Dans les années 1995, fort des recommandations des instructions officielles¹⁵ de l'époque – invitant les enseignants de l'école maternelle à procéder avec leurs élèves à « *la découverte et l'observation du patrimoine proche et au questionnement sur des événements du passé* » –, nous avons tenté de vérifier si l'utilisation du patrimoine et la constitution du premier capital historique qui en découle créent un environnement didactique facilitateur des apprentissages. Cette vérification s'est effectuée dans le cadre d'un projet de recherche mis en œuvre en partenariat avec la CRIP (Cellule de recherche et d'innovation pédagogique) du Rectorat de Lille. Ce projet avait essentiellement pour but d'évaluer quantitativement et qualitativement l'impact de ce premier capital historique sur les activités de périodisation au cycle 3.

Hypothèses de recherche

A cette époque, une enquête effectuée dans le cadre d'animations pédagogiques de circonscription¹⁶, indique que la plupart des maîtres du cycle 3 constataient chez leurs élèves, lors d'activités historiques, la difficulté à se situer dans le temps et à périodiser¹⁷. A la lumière de ce constat, deux hypothèses de travail et de recherche ont été formulées (Loison, 1995). La première portait sur l'utilisation conjointe des ressources locales et de la transdisciplinarité et de son impact sur la maîtrise de la périodisation au cycle 3. La seconde hypothèse s'intéressait quant à elle à la constitution du capital historique en maternelle – essentiellement en sections de moyens et de grands – et de son effet différé sur les activités de périodisation mises en œuvre au cycle des approfondissements. En articulation étroite avec la question centrale de

¹⁵. Il s'agit des programmes de 1995 qui précisent que l'école « a un rôle irremplaçable d'initiation au monde et à la culture [...] (et) que le maître suscite toutes les occasions d'une découverte active du monde et de ses représentations [...] ». Ces mêmes programmes indiquent par ailleurs qu'il faut favoriser « la découverte et l'observation du patrimoine proche : sites ou objets conservés dans la ville, dans le quartier ou dans la famille ».

¹⁶. Il s'agit de la circonscription de Beuvry dont nous tenons ici à remercier les maîtres et leur IEN, Monique Ducatillon. Cette enquête a été mise en œuvre en 1991 auprès de la totalité des maîtres de cycle 3 au nombre de 78.

¹⁷. Par « périodisation », il faut entendre ici « mise en relation de caractères généraux, de faits politiques et militaires, de faits économiques et sociaux et de faits culturels et croyances ».

cet article, nous nous limiterons bien entendu au deuxième volet de la problématique à savoir l'effet différé du capital historique construit à l'école maternelle sur les activités de périodisation au cycle 3. Pour répondre à pareil questionnement, il a fallu définir un protocole expérimental s'inscrivant dans la durée.

Protocole expérimental

Durant l'année scolaire 1991-1992, l'expérience a consisté à mettre en place, chez les élèves de quelques classes maternelles dites expérimentales (sections de moyens et de grands exclusivement), un capital historique par le biais de visites à caractère patrimonial (sites locaux, musées) et l'utilisation de documents de substitution divers (documents textuels imprimés ou numérisés ; images analogiques, numériques, fixes ou animées). Chaque visite a fait systématiquement l'objet de l'élaboration d'un référentiel (mots, dessins et photographies) utilisé comme outil lors d'activités d'écriture, de lecture ou de recherche documentaire en BCD ou en bibliothèque de classe. Les élèves ayant vécu cette expérience de construction d'un référentiel historique explicite¹⁸ en 1991-1992 ont été évalués en 1994-1995, dès leur entrée au cycle 3, dans leur capacité ou non à réinvestir dans le cadre d'activités de périodisation les images mentales créées dès la maternelle. Parallèlement, la même évaluation a été mise en œuvre avec des élèves de cycle 3 de classes dites témoins n'ayant pas connu à la maternelle d'activités de constitution d'un capital historique soit par le biais de visites articulées avec des activités de recherche documentaire et d'élaboration d'un référentiel, soit tout simplement par le biais d'évocations. Cette évaluation¹⁹ a consisté à fournir aux élèves un document iconographique d'époque représentant le cadre de vie urbain médiéval et une série de vignettes (dessins ou photographies) et d'étiquettes (mots ou expressions) présentant des éléments de modes de vie ayant ou non un rapport avec la ville au Moyen Âge. Cet exercice consistait donc à évaluer la compétence des élèves des classes expérimentales et témoins²⁰ à associer les caractères historiques des vignettes et des étiquettes avec le document d'époque. Pour mesurer l'impact supposé du capital historique constitué à la maternelle sur des activités de périodisation au cycle 3, nous avons opté pour le procédé statistique de l'analyse factorielle. Celle-ci consiste à mettre en évidence des attractions et des répulsions particulières entre des sujets (élèves des groupes A et B) et des variables (étiquettes et vignettes).

¹⁸. Par « référentiel explicite », il faut entendre « référentiel créé à partir de situations vécues à l'école par opposition à référentiel implicite que les élèves possèdent par le biais de leurs expériences personnelles vécues dans le cadre familial (voyages de vacances, médias.....) ».

¹⁹. Pour plus de détails on se reportera au rapport de recherche *De la constitution du capital historique à la maternelle vers la périodisation au cycle 3* signalé dans la bibliographie.

²⁰. L'échantillon testé était constitué de la manière suivante : 132 élèves répartis en 2 groupes (groupe A : élèves ayant des difficultés avérées ; groupe B : élèves ne présentant pas de difficulté particulière). 46 d'entre eux (groupes A et B confondus) ont été sensibilisés en maternelle au cadre de vie urbain médiéval par le biais d'un projet de lecture-écriture autour des fresques d'Hoffbauer représentant la vie à Arras à la fin du Moyen Âge et constituent donc l'échantillon expérimental. Les 86 élèves restants (groupes A et B confondus) qui n'ont pas vécu en maternelle d'activités explicites de constitution d'un capital historique constituent l'échantillon témoin.

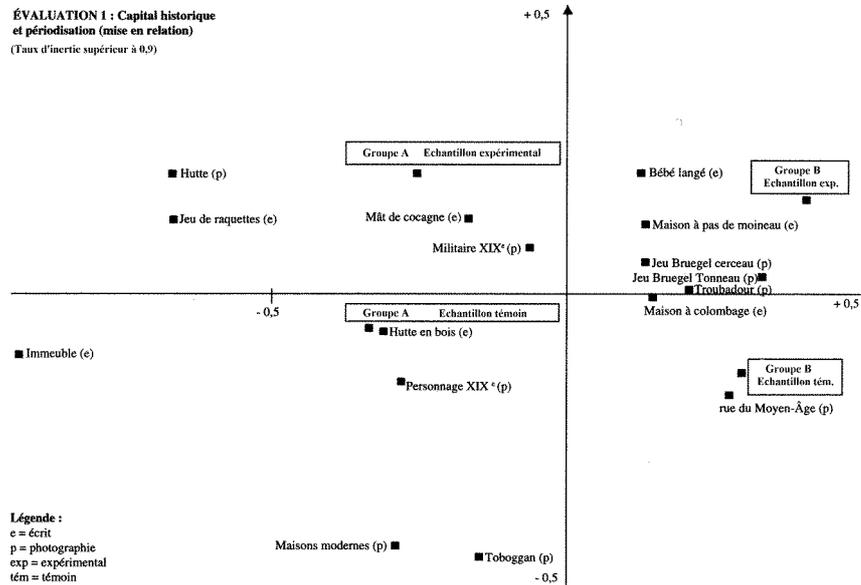


Fig. 1 : Impact du capital historique sur les apprentissages, notamment les activités de périodisation

Source : Loison, M. (dir.) (2001) *Repères temporels au cycle 1*, Lille : CRDP, p. 67.

Résultats

L'analyse factorielle (fig. 1) indique clairement que les élèves du groupe B de l'échantillon expérimental, qui n'éprouvent aucune difficulté particulière et qui ont été sensibilisés de manière explicite au cadre de vie urbain médiéval durant le cycle des apprentissages premiers, ont massivement caractérisé l'époque du Moyen Âge par des éléments architecturaux (maison à pas de moineau, maison à colombage) et des éléments décrivant les modes de vie (jeux, bébé langé). On peut, selon toute vraisemblance, formuler l'hypothèse que ces élèves, de par leurs compétences, se sont approprié, dès la maternelle, un capital historique – consistant ici en un référentiel iconographique et écrit caractéristique du Moyen Âge – qu'ils réactivent de manière juste et pertinente dans le cadre d'activités de mise en relation. Leurs homologues des classes témoins, qui n'éprouvent aucune difficulté particulière et qui n'ont pas été sensibilisés en maternelle à la vie médiévale, sont, quant à eux, uniquement attirés par la vignette représentant une rue au Moyen Âge, qui n'était en fait qu'un détail du document iconographique d'époque représentant le cadre de vie urbain médiéval. On peut penser ici que ces élèves, ayant peu de représentations ou d'images mentales des modes de vie du Moyen Âge, ont analysé les différentes vignettes et y ont cherché des éléments présents dans le document iconographique d'époque. Seule une vignette présentait cette caractéristique et a donc retenu leur attention. Ce sont surtout les élèves en difficultés tant des classes expérimentales que des classes témoins qui doivent retenir notre attention car ils sont au cœur de

notre problématique, celle du contexte didactique facilitateur des apprentissages. L'utilisation du patrimoine en maternelle dans le cadre d'activités de découverte du monde et la construction du capital historique qui en a découlé les aident-ils, de manière différée, à mettre en relation des caractères historiques ? Les élèves du groupe A des classes expérimentales — qui éprouvent des difficultés avérées et qui ont été sensibilisés de manière explicite au cadre de vie urbain médiéval, durant le cycle des apprentissages premiers —, bien qu'utilisant à tort la vignette représentant un militaire au XIX^e siècle, sont particulièrement sensibles à l'étiquette « mât de cocagne » qui est un jeu caractéristique du Moyen Âge. Ces élèves, malgré leurs difficultés, se sont néanmoins appropriés, dès la maternelle, quelques images mentales relatives à l'époque médiévale, notamment celles représentant des situations en nette opposition avec leur mode de vie. A ce stade, deux hypothèses peuvent être avancées : Est-ce le côté inhabituel ou « exotique » du jeu « mât de cocagne » qui a retenu toute l'attention des élèves en difficultés ? Est-ce le fait d'y avoir réellement joué ? On peut au moins affirmer une chose : c'est bien parce que ce jeu n'était pas connu des élèves de maternelle, qu'après l'indispensable explicitation orale puis écrite (élaboration d'une fiche technique), la maîtresse leur a proposé de l'appréhender en y jouant réellement. Cette situation vécue permettant de passer de l'implicite à l'explicite a sans aucun doute favorisé la mémorisation. Par contre, les élèves en difficulté du groupe A des classes témoins qui n'ont pas été sensibilisés en maternelle à la vie médiévale ne maîtrisent aucun élément de mode de vie du cadre urbain médiéval. En définitive, il semble bien que les images mentales mises en place durant le cycle des apprentissages premiers soient réactivées quelques années plus tard au cycle 3, lors d'activités de mise en relation et, fort de ce constat, nous pensons pouvoir affirmer que le patrimoine constitue un support didactique facilitateur des apprentissages. Toutefois son utilisation pédagogique passe par quelques recommandations qu'il nous paraît maintenant utile d'indiquer en guise de conclusion.

EN GUISE DE CONCLUSION, QUELQUES RECOMMANDATIONS

Dans l'ouvrage *Préparer à l'histoire au cycle 2* (Loison, 2003, 176), nous avons attiré l'attention sur le fait que pour favoriser les questionnements comparatifs, il est nécessaire que les élèves observent et interrogent « *des ressources patrimoniales en nette rupture avec leur milieu* ». Heimberg (2002, 85-87), après avoir transposé à l'histoire scolaire l'affirmation provocatrice de Robert Ferras d'un enseignement de la géographie de la maternelle à l'université, ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme que l'intérêt majeur d'un travail sur le terrain est de plonger les élèves « *dans un univers mental différent – relatif à un autre contexte ou à une autre époque que la leur – et de faire en sorte qu'ils s'en rendent compte pour en tirer du sens* ». Nous partageons doublement ce point de vue car il renvoie au nécessaire sens à donner aux apprentissages. Par ailleurs, dans le cadre de nos recherches, nous avons bien souvent vu des élèves de l'école maternelle submergés par le côté inha-

bituel pour ne pas dire « exotique » de certaines ressources²¹, formuler bon nombre de questions voire d'hypothèses. Il serait surprenant que le conflit sociocognitif ici généré ne facilite pas l'évolution et la mémorisation par les élèves de « *représentations de ce qui n'est plus*²² ». La seconde grande recommandation portera sur l'explicitation du capital historique. En son temps, Johnson (1979, 97) relevait que certains enfants ont le privilège de vivre, dans leurs familles, des expériences les mettant au contact des traces laissées par le passé et de se construire ainsi un capital historique, un stock d'images mentales ou de représentations, celui que nous qualifions d'implicite²³. Johnson insistait alors sur le fait que « *la majorité des enfants n'ont pas cette chance* » et que « *c'est à l'école qu'ils doivent vivre des expériences analogues : visite des musées, notamment ceux qui sont consacrés aux objets de la vie quotidienne ; visite des sites historiques ; organisation d'expositions d'objets anciens apportés par les enfants eux-mêmes* ». Dans la continuité de ce propos, nous estimons (Loison, 2001, 104) par ailleurs que l'explicitation du capital historique à l'école maternelle passe par la mise en œuvre d'activités pédagogiques mêlant intimement évocations, découverte du patrimoine, maîtrise de la langue, activités physiques et plastiques, dans le cadre d'un projet transdisciplinaire de découverte du monde. A ce propos, Astolfi (1995) rappelle à juste titre que le domaine de la découverte du monde est un vaste champ d'activités possibles avec la classe que l'on choisit en raison de leur valeur formatrice pour les enfants mais aussi de l'intérêt et de l'adhésion qu'elles suscitent chez eux. C'est l'occasion de faire vivre aux élèves « *des moments d'action et de réflexion durant lesquels ils manipulent, construisent, décrivent, dessinent, comparent* ». Ce sont là les traits saillants que dix ans de recherche nous ont permis de mettre au jour. Nous les avons livrés, sans arrière-pensée dogmatique, avec le seul souci de fournir quelques pistes de réflexion pour la formation initiale et continue des enseignants.

Marc LOISON

IUFM Nord — Pas de Calais

PROFEOR EA 2261

Université Charles de Gaulle — Lille 3, IUFM Nord — Pas de Calais

²¹. Nous pensons ici plus spécialement aux fresques d'Hoffbauer de l'hôtel de ville d'Arras décrivant le cadre de vie urbain médiéval. Ces fresques monumentales d'inspiration bruegélienne, particulièrement foisonnantes et colorées, interpellent systématiquement les élèves, surtout les plus défavorisés, à tel point que nous les recommandons régulièrement, dans le cadre de nos cours de didactique de l'histoire, aux étudiants.

²². « Horaires et programmes... », *op. cit.*, p. 33 qui, rappelons-le, indiquent qu'il faut offrir aux élèves la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus et de commencer à leur permettre de prendre conscience de la différence entre événement passé et événement imaginaire.

²³. Voir note 18.

APPRENTISSAGES ET PATRIMOINE À L'ÉCOLE MATERNELLE

Abstract : The new 2002 curriculum, in the field of activity designed as « discovery of the world » recommends nursery school teachers to use our historical heritage. Yet one notes, on their part, a certain lack of interest for the educational environments implying the use of objects or facts linked to our past, and prefer focussing on more classical activities of organization of the time lived by the children. If this article questions the reasons of this neglect, it is also an attempt to check whether the use of our heritage and thus the constitution of a historical capital by the children is relevant to the acquisition of further knowledge and skills at nursery school level

Key words : time lived, evocation of the past, historical capital, heritage, learning,

Bibliographie

- Astolfi J.-P. (1995) « Découverte du monde » – *Guide pédagogique Cycle 2*. Paris : Nathan.
- Bruner J. (1990) *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel, 1991 (éd. américaine 1990).
- Barubé O. & Marcoin D. (1989) *De la légende à l'histoire. Écrire de l'histoire, écrire des histoires à l'école élémentaire*. Arras : CRDP.
- Giolitto P. (1998) « Le temps qui passe » — *Le courrier des maternelles* 100 (163-186).
- Girault R. (1983) *L'histoire et la géographie en question, Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : MEN-Service d'information.
- Heimberg C. (2002) *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Paris : ESF.
- Johnson M. (1979) *L'histoire apprivoisée*. Montréal : Boréal Express.
- Le Goff J. & Nora P. (1974) *Faire de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Loison M. & Jovenet G. (1991) *Du passé proche à l'histoire*. Lille : CRDP.
- Loison M. (dir.) (1995) *De la constitution du capital historique à la maternelle vers la périodisation au cycle 3*. Lille : Rectorat-CRIP.
- Loison M. (dir.) (2001) *Repères temporels au cycle 1*. Lille : CRDP.
- Loison M. (dir.) (2003) *Préparer à l'histoire au cycle 2*. Lille : Scérén.
- Loison M. (dir.) (2004) *Enseigner l'histoire au cycle 3*. Lille : Scérén.
- Marcoin-Dubois D. & Parsis-Barubé O. (1998) *Textes et lieux historiques à l'école*. Paris : Éditions Bertrand-Lacoste.
- Moniot H. (1993) *Didactique de l'histoire*. Paris, Nathan.
- Nora P. (1997) « L'ère de la commémoration » — in : *Les lieux de mémoire, III, Les France*, 3. Paris : Gallimard (4687-4720).
- Piaget J. (1946) *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Poulot D. (1992) « Le patrimoine universel : un modèle culturel français » — *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine* 39 (29-55)