

## LA PLACE DES EXPÉRIENCES DE TERRAIN DANS L'IDENTIFICATION DES OBSTACLES À LA STRUCTURATION DU TEMPS ET À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Marc Loison, IUFM Nord-Pas-de-Calais, équipe Proféor EA 2261 de l'université de Lille 3

**Mots clés** : obstacles, didactique histoire, école primaire

« *Les enfants n'ont pas la notion du temps, de l'immense durée de la préhistoire, nous-mêmes nous ne l'avons pas. Il est illusoire de penser que les enfants vont maîtriser cette durée. [...] Le maître quant à lui rencontre des problèmes de documentation. Celle-ci est-elle suffisante pour enseigner correctement l'histoire ? Je ne le crois pas. En ce qui concerne le programme, je le trouve trop lourd, trop complexe* ». Cette remarque, formulée par le directeur d'une grosse école urbaine et mise en exergue dans le rapport de recherche *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire*<sup>1</sup>, est révélatrice des difficultés que rencontrent les maîtres et les élèves de l'école primaire lors d'activités liées à l'enseignement de l'histoire ou à la structuration du temps.

Dans le récent rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale<sup>2</sup>, les difficultés essentiellement pointées touchent la périodisation à savoir la caractérisation et la compréhension de ce qui fait l'importance d'un événement ou d'une période<sup>3</sup>. Plus loin, dans son analyse des contenus et des démarches disciplinaires, ce même rapport souligne que seulement 20 % des cahiers d'histoire laissent apparaître au moins une fois une véritable démarche d'analyse documentaire<sup>4</sup> et que « *l'on constate avec surprise l'absence de connaissances relatives à des points majeurs des programmes [...]. Cela s'explique peut-être par la difficulté qu'éprouvent les enseignants à privilégier un juste milieu entre [...] des études trop difficiles ou sur lesquelles on passe trop de temps [...] ou, au contraire, vides de sens [...]. Les élèves acquièrent des connaissances ponctuelles et superficielles, dont la maîtrise n'est pas inutile mais qui n'entrent pas dans une problématique précise et ne permettent pas la construction de notions essentielles*<sup>5</sup> ». Au regard de cette expertise, l'Inspection générale réaffirme alors la nécessité de construire avec les élèves en histoire, une intelligence du temps historique fait de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée.

Forts de ce constat de difficultés, nous avons estimé, qu'au titre de la continuité des apprentissages à l'école primaire, mais aussi à la lumière de la position de Charles Heimberg<sup>6</sup> – qui a transposé à l'histoire scolaire l'affirmation provocatrice de Robert Ferras d'un enseignement de la géographie de la maternelle à l'université – il serait intéressant d'identifier les obstacles épistémologiques (au sens étude des conditions de production des connaissances), didactiques (au sens contenus d'enseignement ; examen des programmes, de leurs cohérence et faisabilité, mais aussi au sens cheminement des apprentissages et de leur

<sup>1</sup>. Marc Loison (dir.), *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire*, Rapport de recherche, IUFM Nord-Pas-de-Calais, octobre 2006. Ont participé à cette recherche Michelle Andréani, Rose-Marie Bloquet, Marie-Christine Chevalier, Stéphanie Dauphin, Karine Decorte, Dominique Desvignes, André Janson, Isabelle Louage, Bernard Malczyk, Yveline Minne, Dominique Montuelle, Luc Mouquet, Stéphanie Saint-Léger et Emmanuelle Vincent.

<sup>2</sup>. « Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie. Leur enseignement au cycle 3 de l'école primaire », *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale*, n° 2005-112, octobre 2005.

<sup>3</sup>. *Ibid.*, p. 6.

<sup>4</sup>. *Ibid.*, p. 10.

<sup>5</sup>. *Ibid.*, p. 11

<sup>6</sup>. Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensées et regard sur le monde*, Paris, ESF, 2002, p. 85-87.

évaluation) et pédagogiques (au sens théorie en pratique) rencontrés tant par les maîtres que les élèves lors d'activités de structuration du temps ou de prise de conscience d'événements et de réalités du passé aux cycles 1 et 2 mais aussi de caractérisation historique au cycle 3.

Cette communication, par le truchement d'expériences et de recherches de terrain, tentera donc dans un premier temps d'identifier les grands types d'obstacles pour dans un deuxième temps, à la lumière des résultats confrontés à d'autres recherches et écrits scientifiques, tenter de reconfigurer les références et d'esquisser quelques propositions, pistes de réflexion voire recommandations en matière de formation initiale et continue.

## 1. Méthodes et champs d'investigation

Avant de préciser les méthodes d'investigation mises en œuvre il y a lieu de définir ce que nous entendrons par obstacles épistémologiques, didactiques et pédagogiques.

### 1.1 Définitions conceptuelles

L'épistémologie, étymologiquement, signifie science du savoir. Elle peut être définie comme l'étude philosophique de la science embrassant un domaine plus vaste que la méthodologie ou logique des sciences. Elle englobe d'une part cette méthodologie, qui étudie les méthodes propres à chaque science et les démarches de la pensée scientifique en général ; d'autre part, le problème de la vérité scientifique et enfin le problème des rapports entre la science et la philosophie<sup>7</sup>. En simplifiant à l'extrême, on peut dire que l'épistémologie est l'étude des conditions de production des connaissances. Il s'agit moins de retracer les circonstances qui accompagnent les grandes découvertes que de retrouver le fil des problèmes et des concepts. Les obstacles épistémologiques à l'enseignement de l'histoire à l'école primaire concerneront essentiellement les formes de raisonnement qui gouvernent l'élaboration du récit de l'historien : démarche problématisée, lecture et critique des traces du passé, régimes de temporalité, façonnement des notions ou concepts, régimes de causalité définis par l'historien, le poids des représentations enfouies dans les traces et la mémoire du passé.

Par référence au *Dictionnaire de pédagogie*<sup>8</sup>, nous avons considéré que la didactique s'attache à une discipline déterminée et à son enseignement. Elle renvoie à des contenus d'enseignement. La didactique contemporaine examine les programmes, leur cohérence, leur faisabilité ; elle expérimente des cheminements d'apprentissage, construit des évaluations. À la lumière de cette définition, nous avons surtout cherché, dans le cadre de notre recherche, à identifier les obstacles touchant la cohérence et la faisabilité des contenus d'enseignement.

La pédagogie, quant à elle, désigne l'activité que le maître déploie pour assurer une fonction éducative. La pédagogie diffère en fonction des objectifs et du milieu éducatif : pédagogie militaire, pédagogie professionnelle<sup>9</sup>. Elle peut être considérée comme la théorie en pratique. Nous avons estimé que les obstacles à pointer dans le champ pédagogique devaient concerner prioritairement les stratégies et les situations d'apprentissage mises en place par le maître.

---

<sup>7</sup>. *Grand Larousse encyclopédique*, Tome IV, Paris, 1961, p. 621.

<sup>8</sup>. *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas, 1996.

<sup>9</sup>. *Ibid.*

## 1.2 De l'enquête à l'observation et l'analyse de pratiques

Pour l'identification des obstacles et des stratégies ou des moyens permettant de les lever, au pire de les contourner, trois méthodes d'investigation ont été mises en œuvre dans les classes de quatorze circonscriptions de l'académie de Lille: observation de séances pédagogiques avec analyse immédiate des pratiques ; enquête sur les pratiques quotidiennes de classe, sur les programmations et progressions d'activités liées à l'enseignement de l'histoire, à la structuration du temps et la prise de conscience d'événements ou de réalités du passé ; série d'entretiens portant sur les mêmes questions.

Dans le cadre de l'enquête, 808 questionnaires ont été effectivement renseignés: 209 pour le cycle 1, 234 pour le cycle 2 et enfin 365 pour le cycle 3. En aval de cette enquête, 30 enseignants du cycle 2 et autant du cycle 3 ont subi des entretiens. Pendant ce temps, plus de 50 séances d'histoire en cycle 3 faisaient l'objet d'une observation, d'une analyse et d'un entretien.

## 2. Identification des obstacles

Dans la perspective du collège, les instructions officielles de 2007 insistent, au titre de la continuité des apprentissages, sur le passage du domaine d'activités « Découverte du monde. Le temps qui passe » propre aux cycles 1 et 2 au champ disciplinaire « Histoire » spécifique du cycle 3.

C'est la raison pour laquelle nous présenterons tout d'abord les difficultés massivement pointées – par le biais de l'enquête, des entretiens et de l'observation de séances – dans les classes de cycle 1 et 2 pour ensuite évoquer celles repérées dans des classes de cycle 3.

### 2.1 Cycles 1 et 2

Questionnaires et entretiens laissent apparaître trois grands types d'obstacles : tout d'abord pour les élèves la difficulté à se repérer et à structurer le temps proche, puis à percevoir la profondeur du passé; pour les maîtres la réticence à utiliser le patrimoine comme support didactique.

#### ***Difficulté des élèves à se repérer et à structurer le temps proche***

*« Organiser des activités et des situations d'apprentissage autour d'un événement du passé me paraît trop compliqué. À cet âge (de l'école maternelle), je préfère rester dans le concret en accord avec des objets très proches d'eux (les élèves) ».* C'est le type de réponse que pratiquement six enseignants sur dix de l'école maternelle de notre échantillon formulent, au regard des difficultés des élèves du cycle 1 à se repérer dans la journée. Bon nombre d'entre eux estiment que l'accent doit être mis sur le temps social et posent la question de la faisabilité et de la mise en œuvre, avec de jeunes enfants, d'activités liées à la structuration progressive de la temporalité nourrie par le récit d'événements du passé (ou par le témoignage) mais aussi par la découverte d'objets ou de réalités du passé, telles qu'elles sont réaffirmées dans les instructions officielles de 2007<sup>10</sup>.

Pratiquement 40 % des enseignants du cycle 2, ayant déclaré ne pas mettre en œuvre des activités ou des situations d'apprentissage privilégiant la prise de conscience de réalités ou d'événements du passé, par le truchement de la découverte et de l'observation du patrimoine proche, estiment que le premier pôle des activités liées à la structuration et à la mesure du temps est beaucoup plus accessible<sup>11</sup>. En témoigne cette remarque faite par une maîtresse de grande section de maternelle : « *L'axe 1 (structuration et mesure du temps) paraît plus*

<sup>10</sup>. « Programmes de l'école primaire. École maternelle », *Bulletin officiel*, n° 5, 12 avril 2007, p. 33.

*accessible aux enfants de cinq ans, les notions de jour, mois, semaine sont des notions qui s'installent petit à petit et qui prennent beaucoup de temps [...] à construire avec les enfants ».*

### ***Non-conscience de la profondeur du passé***

« Les élèves ont du mal à se repérer dans le temps qui passe, à donner un âge aux choses. Pour eux, je pourrais avoir vécu la guerre 14-18 » affirme une maîtresse de CE1. En écho à cette remarque, une autre enseignante de CE1 signale la difficulté de ses élèves à « se projeter des milliers d'années en arrière ». Elle estime par ailleurs que « les élèves de cet âge n'ont pas de réelle représentation ». De multiples remarques de ce genre émaillent les entretiens et mettent en évidence la non conscientisation de la profondeur du passé par la quasi-totalité des élèves du cycle 1 et pour bon nombre de ceux du cycle 2.

### ***Le patrimoine, un support didactique controversé ou négligé ?***

Le dépouillement des questionnaires montre clairement que les enseignants du cycle 1 privilégient une constitution du capital historique, au sens stock d'images mentales ou de représentations, fortement ancrée sur l'évocation et le récit au détriment des ressources patrimoniales. De fait deux supports didactiques apparaissent comme une valeur sûre aux enseignants de l'école maternelle: l'évocation des rois, reines et châteaux forts ; la découverte, l'observation et la manipulation d'objets anciens. Ces supports sont respectivement utilisés par 50 et 59 % des maîtres interrogés. Par ailleurs une large place est accordée également au récit : lecture de contes mais aussi récit d'événements vécus et élaboration du cahier de vie. Toutes activités confondues on peut estimer que pratiquement un enseignant sur deux fait appel au récit. La visite de musée est évoquée mais touche moins de 10 % des enseignants et très peu d'entre eux font explicitement référence à l'utilisation des ressources architecturales de l'environnement proche (habitat, monuments....).

Au cycle 2, les activités de prise de conscience du passé sont à forte coloration générationnelle, commémorative ou comparative au détriment de la découverte et de l'observation du patrimoine proche. De fait, plus de 60 % des enseignants interrogés déclarent favoriser les activités de comparaison de photographies anciennes et récentes de la commune d'exercice ou alors d'objets anciens découverts au musée ou dans des expositions. Juste derrière, avec 52 % des réponses, viennent toutes les activités de type générationnel : questionnaires sur les modes de vie au temps des parents, grands-parents avec situation d'éléments historiques sur une frise séculaire. Enfin, plus d'un enseignant sur trois déclare mettre en œuvre des activités commémoratives : le 11 novembre, le 8 mai, les guerres mondiales, le monument aux morts, la commune avant et après la guerre. Par contre la dimension patrimoniale (sites ou objets conservés dans la ville ou dans le village, dans le quartier, dans la famille ou chez des amis) telle que la préconisaient les instructions officielles de 2002 et dont celles de 2007 réaffirment la nécessité, est fort peu prospectée par les maîtres du cycle 2.

Tant au cycle 1 qu'au cycle 2 on peut estimer que, dans le registre patrimonial, les raisons ou obstacles évoqués sont de quatre ordres : épistémologique, didactique, pédagogique ou matériel. La principale raison épistémologique avancée concerne la structuration progressive de la temporalité qui, d'après les instructions officielles de 2002 et de 2007, doit être nourrie par le récit d'événements du passé. Certains enseignants craignent que les récits historiques soient considérés par les élèves comme des contes ou des histoires et non pas comme de l'histoire. Derrière cette remarque, il faut effectivement voir toute la difficulté à

---

<sup>11</sup>. Il semble ici utile d'indiquer que les IO de 2002 et après elles, celles de 2007, font obligation aux maîtres du cycle 2 de privilégier deux pôles d'activités : la structuration du temps et la mesure de durées ; la prise de conscience de réalités ou d'événements du passé.

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 maternelle, de CP et de CE1 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 capital historique.

Les dernières raisons invoquées sont relativement classiques pour ne pas dire traditionnelles puisqu'elles sont d'ordre matériel. À 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 chapitre, nous évoquerons la question de la pertinence de l'orientation des instructions officielles 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.

## 2.2 Cycle 3

Au cycle 3, maîtres et élèves semblent être confrontés à deux obstacles majeurs : la programmation des périodes entre les trois années du cycle et l'initiation aux formes de récit qui gouvernent l'élaboration du récit de l'historien.

### ***Faisabilité et cohérence des programmes : la question de la programmation***

L'analyse des réponses faites, dans le cadre de l'enquête et dans celui des entretiens, à la question portant sur la répartition chronologique des périodes entre le CE2, le CM1 et le CM2 – telle qu'elle est préconisée par les documents d'application des programmes<sup>12</sup> – soulève l'écueil de l'enseignement des périodes les plus lointaines avec les élèves du CE2. Cette question avait déjà été posée en 1996 par l'Inspection générale<sup>13</sup>. Celle-ci avait alors, a contrario des instructions officielles de 2002 et de 2007, proposé le découpage chronologique comme une réponse possible (et non comme la seule) en insistant toutefois sur le fait que cette solution, si elle est simple, présente l'inconvénient de faire étudier, sans que cela soit revu

---

<sup>12</sup>. *Documents d'application des programmes. Histoire et géographie*, CNDP, 2002, p. 10.

<sup>13</sup>. « Orientations pour l'enseignement de l'histoire au cycle des approfondissements », *L'histoire à l'école primaire*, Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1996.

dans la scolarité primaire, les périodes les plus anciennes et parfois les plus difficiles à comprendre par les plus jeunes élèves.

Les évaluations que nous avons mises en œuvre soit à la fin du CE1, soit au début du CE2 indiquent clairement que la plupart des élèves éprouvent encore de grandes difficultés à maîtriser le temps des proches (parents, grands-parents, arrière-grands-parents) et par voie de conséquence la frise séculaire<sup>14</sup>. Il peut donc paraître prématuré, pour ne pas dire ambitieux, de vouloir, dès la première année du cycle 3, mettre en œuvre des activités de périodisation, au sens de mise en relation de faits de société, d'événements significatifs et de personnages historiques et donc d'étudier la préhistoire et l'Antiquité.

De fait, un enseignant sur cinq interrogé dans le cadre de l'enquête indique clairement qu'il est impossible d'enseigner la préhistoire et l'Antiquité avec des élèves de CE2. La raison essentiellement invoquée tient à l'âge des élèves estimés trop jeunes pour percevoir la notion de périodes et caractériser celles-ci. L'autre argument avancé par plus de 70 % des maîtres de cycle 3 hostiles à l'enseignement des périodes les plus lointaines au CE2 est lié à la représentation de la longue durée historique (construction de la frise historique, repères, jalons). À titre d'exemple citons la remarque d'une enseignante de CE2 indiquant qu'elle « étudie le XX<sup>e</sup> siècle et quelques événements ponctuels pour mettre en place la frise de longue durée. Au début du CE2, c'est à dire entre 7 et 8 ans, un enfant n'est pas capable de se rendre compte des temps passés lointains. Il est tout juste capable d'aborder l'époque de ses grands-parents. Commencer par la préhistoire me semble une aberration. Il me semble plus judicieux de reculer progressivement dans le temps ».

### ***Initiation des élèves aux formes de raisonnement qui gouvernent l'élaboration du récit de l'historien***

Suite au constat effectué par Rose-Marie Bloquet et Dominique Desvignes, plusieurs formes de raisonnement ont été explorées lors de l'observation de séances : la démarche problématisée, la lecture et la critique des traces du passé, les régimes de temporalité, le façonnement des notions ou concepts, les régimes de causalité définis par l'historien et enfin le poids des représentations enfouies dans les traces et la mémoire du passé.

Dans les classes de CE2 observées, les difficultés essentiellement pointées ont trait à l'incapacité des élèves à s'extraire du temps vécu. Ainsi, à propos de la démarche historique, Bernard Malczyk et Luc Mouquet observent que « *les obstacles de nature épistémologique, plutôt discrets durant les séances précédentes s'affirment davantage aujourd'hui. [...] La difficulté vient ici du fait que les enfants (de CE2) réagissent en fonction de leur vécu, de ce qu'ils ressentent aujourd'hui* ». André Janson et Dominique Montuelle, constatent la difficulté des élèves à passer du temps vécu au temps historique, à appréhender et représenter la longue durée. Dans un autre registre, Isabelle Louage et Emmanuelle Vincent constatent chez les élèves de début de cycle 3 la difficulté de faire la différence entre croyance et fait historique et chez les maîtres celle de construire une culture historique sur un thème aussi méconnu que le fait religieux.

Dans les classes de CM, au sujet de l'analyse critique documentaire, Stéphanie Dauphin et Karine Decorte notent que la critique interne reste difficile pour plusieurs raisons : « *D'abord, il faut bien comprendre le texte distribué, et l'élève pense que cette compréhension se suffit à elle-même, comme un simple exercice « traditionnel » de français.*

---

<sup>14</sup>. Pour plus de précisions on se reportera utilement à l'évaluation diagnostique que nous proposons déjà in M. Loison, Guy Jovenet, *Du passé proche à l'histoire. CE2*, Lille, CRDP, 1991, p. 26-31. Cette évaluation consiste à évaluer les compétences des élèves à utiliser une frise séculaire à découpage décennal et à y situer un événement ou un personnage. Les résultats de cette évaluation – régulièrement mise en œuvre depuis quelques années – sont particulièrement éloquentes. Ils indiquent notamment que quelles que soient les stratégies pédagogiques développées au cycle 2, quel que soit le milieu social, il y a, chez les élèves de fin de CE1 ou de début CE2, permanence des difficultés à utiliser une frise séculaire. Cette permanence touche, bon an mal an, 50 à 80% d'entre eux. Ce résultat se passe de commentaires.

[...] (Par ailleurs) *les problématiques de départ ont tendance à s'effacer dans l'esprit des élèves pour faire place à une simple évocation des événements décrits* ». Dans la continuité de ce propos, Michelle Andréani et Marie-Christine Chevalier notent l'incapacité des élèves à s'extraire du présent et à comprendre les mentalités d'une époque révolue pendant que Stéphanie Saint-léger et moi-même constatons la difficulté des élèves à mettre en relation les documents dans le but de reconstituer la logique des faits et d'appréhender la causalité.

### **3. De la reconfiguration des références théoriques à l'esquisse de quelques recommandations pratiques**

Parmi les obstacles pointés, deux retiennent plus particulièrement notre attention : la réticence des maîtres des cycles 1 et 2 à utiliser le patrimoine dans le cadre des activités de structuration du temps ; la question de la programmation des périodes historiques et la difficulté à construire une intelligence du temps historique au cycle 3.

#### **3.1 Le patrimoine à l'école, quels enjeux ?**

Pour introduire le propos, rappelons le point de vue de Jacques Le Goff qui estime 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 <sup>15</sup>».

Reprenant cet argument de « bain culturel », Pierre Giolitto affirme 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 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. À l'appui de ce discours, P. Giolitto suggère 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* <sup>16</sup> ». P. Giolitto insiste ici sur la mise en valeur et l'utilisation par l'école d'un corpus quasi-illimité d'artefacts : produits de l'art populaire, objets de la vie quotidienne, signes de l'évolution technique.

Le propos n'est pas nouveau. Déjà dans les années 1980, Micheline Johnson<sup>17</sup> 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 passé<sup>18</sup>. 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.

---

<sup>15</sup>. Jacques Le Goff, Pierre Nora, *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974.

<sup>16</sup>. Pierre Giolitto, « Le temps qui passe », *Le courrier des maternelles*, n° 100, 1998, p. 163-186.

<sup>17</sup>. Micheline Johnson, *L'histoire apprivoisée*, Montréal, Boréal Express, 1979.

<sup>18</sup>. Le lecteur notera ici que cette recommandation figure dans les programmes de 2007 (p. 31) qui indiquent clairement que, c'est « en jouant, en poussant toujours plus avant ses expériences et ses tâtonnements (que) l'enfant se constitue un premier capital de connaissances ».

La culture historique, pour Henri Moniot, peut évoquer deux inspirations possibles : « savoir de l'histoire » et « apprendre en histoire ». Dans la première il faut y voir notamment « un patrimoine, un inventaire, une conformité, une révérence, un bon goût établi, une érudition. ». Dans la seconde il faut y 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 <sup>19</sup> ». En amont de ces inspirations, dans son ouvrage *Didactique de l'histoire*, H. Moniot 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 <sup>20</sup> ».

Faisant alors référence aux travaux pédagogiques mis en œuvre à l'école élémentaire par Odile Barubé et Danièle Marcoin<sup>21</sup>, H. Moniot<sup>22</sup> 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. Peut-on pour autant la construire au cycle 1 et en tout début de cycle 2 ? Au regard des obstacles majeurs que notre recherche a permis d'identifier, c'est cette question qui doit prioritairement retenir ici notre attention.

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. À notre sens celui-ci sera mobilisé essentiellement au cycle 3 – dit des approfondissements –, dans la perspective du collège. De fait, nous avons, dans de récents travaux<sup>23</sup>, 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 critique<sup>24</sup>.

C'est la raison pour laquelle, pour le cycle 1 et le début du cycle 2, nous préférons l'appellation de « capital historique » qui, dans notre esprit, renvoie à l'idée de « stock d'images mentales ». Les instructions officielles de 2007<sup>25</sup> – 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 l'école 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.

---

<sup>19</sup>. Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p. 157.

<sup>20</sup>. *Ibid.*, p. 40.

<sup>21</sup>. Odile Barubé, Danièle Marcoin, *De la légende à l'histoire. Écrire de l'histoire, écrire des histoires à l'école élémentaire*, Arras, CRDP, 1989.

<sup>22</sup>. Henri Moniot, *Didactique....op. cit.*, p. 118.

<sup>23</sup>. M. Loison (dir.), *Enseigner l'histoire au cycle 3*, Lille, Scérén, 2004.

<sup>24</sup>. Dans l'ouvrage *Enseigner l'histoire au cycle 3. Tome III. Au CM2, caractériser les périodes historiques des Temps Modernes au monde actuel*, je souligne 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.

<sup>25</sup>. « Programmes.... », *op. cit.*, p. 33.



En lien étroit avec les programmes de 1986<sup>26</sup> 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 M. Johnson<sup>27</sup> 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 »<sup>28</sup> 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 Jérôme Bruner<sup>29</sup> qui, rappelons-le, estime que des enfants très jeunes sont capables de percevoir les « idées significatives », à leur façon, dans leur système, d'abord en les mettant en œuvre pratiquement.

Pour convaincre les enseignants des cycles 1 et 2, jugeant les activités pédagogiques à caractère patrimonial prématurées pour ne pas dire inefficaces voire inutiles, nous pourrions faire également référence à une recherche menée dans les années 1995 en partenariat avec la Cellule de recherche et d'innovation pédagogique du Rectorat de Lille. Cette recherche – dont le but essentiel était d'évaluer quantitativement et qualitativement l'impact du capital historique construit en fin de cycle 1 et au début de cycle 2 sur les activités de caractérisation historique au cycle 3 – indique sans ambiguïté que les images mentales mises en place, au titre de la constitution du capital historique, essentiellement en moyenne et grande sections de maternelle, sont réactivées quelques années plus tard, au cycle 3, lors d'activités de périodisation ( caractérisation et mise en relation) et que donc, le patrimoine constitue un support didactique facilitateur des apprentissages<sup>30</sup>. Son utilisation pédagogique passe toutefois par quelques recommandations.

Dans l'ouvrage *Préparer à l'histoire au cycle 2*, 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* <sup>31</sup> ». Charles Heimberg 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* <sup>32</sup> ».

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 inhabituel pour ne pas dire « exotique » de certaines ressources<sup>33</sup>, formuler bon nombre de questions voire d'hypothèses.

<sup>26</sup>. « L'école maternelle. Son rôle, ses missions », *Supplément au Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale*, n°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 ».

<sup>27</sup>. M. Johnson, *L'histoire apprivoisée.....op. cit.*, p. 97.

<sup>28</sup>. M. Loison, G. Jovenet, *Du passé proche.... op. cit.*, p. 11.

<sup>29</sup>. Jérôme Bruner, *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel, 1991 (éd. Américaine 1990). 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 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.

<sup>30</sup>. M. Loison, « Les apprentissages à l'école maternelle entre structuration du temps vécu et évocation du passé », *Spirale*, n° 36, 2005, p. 110- 121.

<sup>31</sup>. M. Loison (dir.), *Préparer à l'histoire au cycle 2*, Lille, Scérén, 2003, p. 176.

<sup>32</sup>. C. Heimberg, *L'histoire à l'école..... op. cit.*, p. 85-87.

<sup>33</sup>. 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.

Il serait surprenant que le conflit socio-cognitif ici généré ne facilite pas l'évolution et la mémorisation par les élèves de « *représentations de ce qui n'est plus*<sup>34</sup> ».

La seconde grande recommandation portera sur l'explicitation du capital historique. En son temps, M. Johnson<sup>35</sup> 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, que nous pourrions qualifier d'implicite. M. 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<sup>36</sup> 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. À ce propos Jean-Pierre Astolfi 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*<sup>37</sup> ».

### 3.2 Programmation des périodes et intelligence du temps historique

La question de la programmation des six périodes historiques entre les trois années du cycle 3 ainsi que celle de la construction d'une intelligence du temps historique constitué de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée font incontestablement débat.

« *Le premier travail de l'historien est la chronologie. Il s'agit d'abord de ranger les événements dans l'ordre du temps. L'exercice semble simple, évident. Il réserve souvent des surprises, car les événements se chevauchent, s'imbriquent*<sup>38</sup> » affirme Antoine Prost. Pour Marc Bloch maîtriser le concept de chronologie « *signifie qu'on comprend les synchronismes, les successions, les convergences, les intervalles, les durées et qu'on peut même détecter les anachronismes. Tout cela implique des comparaisons, des associations et, surtout, la maîtrise de l'idée que le passé puisse être plus ou moins éloigné*<sup>39</sup> ». Cet éclairage épistémologique permet de mesurer toute la difficulté pour l'élève de début de cycle 3 à appréhender l'intelligence du temps historique. Celle-ci a été régulièrement rappelée par nombre d'enseignants lors de nos entretiens à l'instar de ce directeur d'école estimant que « *le CE2 devrait « installer » les 6 périodes en restant dans l'ordre général, mais en donnant des points de repères aux élèves (imagerie, personnages, dates) et que le CM devrait « traiter » les périodes, mais reste le problème de la préhistoire (période longue, qui captive les enfants, qui recoupe l'enseignement scientifique ( évolution...) Traiter cette période au CE2 ou au début du CMI pour respecter la chronologie ne change pas vraiment le problème. Je crois qu'elle pourrait être traitée en dernière période de CE2, avec opposition « très loin, très*

<sup>34</sup>. « 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.

<sup>35</sup>. M. Johnson, *L'histoire apprivoisée..... op. cit.*, p. 97.

<sup>36</sup>. M. Loison (dir.), *Repères temporels au cycle 1*, Lille, CRDP, 2001, p. 104.

<sup>37</sup>. Jean-Pierre Astolfi, « Découverte du monde », *Guide pédagogique. Cycle 2*, Paris, Nathan, 1995.

<sup>38</sup>. Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p. 114.

<sup>39</sup>. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1993.

près » (*mes parents, mes grands-parents*) ». Le rapport de l'Inspection générale de 1996<sup>40</sup>, lui aussi rappelons-le, évoquait la difficulté de traiter les périodes les plus lointaines (préhistoire et Antiquité) avec les élèves de CE2 encore peu sensibles à la longue durée historique.

Pour aider à la représentation de cette profondeur historique, rappelle H. Moniot « *on a exploité assez couramment deux pistes. L'une utilise et aiguise la notion de génération. [...] La représentation en pensée d'une courte chaîne d'ancêtres parle plus que la chronologie, et rend la profondeur imaginable. [...] L'autre est faite des diverses variantes de la bande ou frise chronologique. Elle fait correspondre du temps et de la distance, sur le mur ou sur le papier*<sup>41</sup> ».

À la lumière de ces quelques éléments théoriques mais aussi des propositions faites dans le dernier rapport de l'Inspection générale de 2005<sup>42</sup>, nous pouvons nous risquer à la formulation de quelques pistes de réflexion à destination des enseignants du cycle 3. Précisons tout d'abord, afin de ne pas courir le risque d'être dogmatique, que les éléments de réponse à la fort délicate question de la programmation des périodes au cycle 3, doivent être discutés et arrêtés en conseil de cycle. Deux pistes semblent se dégager. La première s'appuie sur l'acquisition progressive des notions, concepts et éléments méthodologiques aussi bien propres à chaque séquence que transversaux. Les grandes périodes sont ainsi abordées chaque année du cycle par l'étude de thèmes différents. Cette manière de programmer l'enseignement de l'histoire peut être particulièrement intéressante à condition que la chronologie soit sans cesse rappelée par un travail sur la frise. La seconde consiste, après les nécessaires consolidation et réactivation des acquis des élèves de CE2 à propos de la succession des générations, à passer progressivement à la longue durée historique, – de la frise séculaire à la frise bi-séculaire puis pluriséculaire – par le biais de sujets d'étude diachronique pour enfin mettre en œuvre les activités de périodisation dans l'ordre chronologique, conformément aux instructions de 2007, dès la fin du CE2 (par exemple les temps préhistoriques au CE2, de l'Antiquité à la Révolution et l'Empire au CM1, l'année de CM2 étant alors consacrée à l'étude des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles et à la mise en place d'un sujet de synthèse de tous les caractères historiques découverts durant les 3 années de cycle). Pour cette deuxième piste de réflexion, l'idée centrale est de faire en sorte, comme le suggère Marc Ferro, que l'élève de début de CE2 puisse « *repérer [...] ce qui est révolu et ce qui a survécu, afin d'identifier ruptures et permanences, et d'établir ainsi les relations qui existent entre les temps écoulés et les phénomènes actuels des sociétés*<sup>43</sup> ».

En définitive, notre investigation dans les pratiques quotidiennes des maîtres de l'académie de Lille nous a montré que les expériences de terrain ont incontestablement un rôle à jouer dans la formation et la recherche. En esquissant quelques pistes de réflexion, elles permettent de répondre en partie à la question de l'articulation théorie-pratique.

Notre recherche a par ailleurs le mérite de confirmer que la construction à l'école primaire du temps historique, « *temps mort qui n'appartient pas au temps personnel de l'enfant*<sup>44</sup> » – pour reprendre l'expression de P. Giolitto –, ne va pas sans difficultés à tel point que dans les IO de 2007, la recommandation majeure du rapport de l'Inspection générale de 2005 de privilégier chez les élèves la construction d'une intelligence du temps historique fait de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée, est désormais passée sous silence, la priorité étant donnée aux activités de caractérisation des périodes.

<sup>40</sup>. Voir note 13.

<sup>41</sup>. H. Moniot, *Didactique.....op. cit.*, p. 162-163.

<sup>42</sup>. « *Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie* », *Rapport ....., op. cit.*,

<sup>43</sup>. Marc Ferro, *Le Monde*, septembre 1983 cité par Jean-Pierre Jessenne in *Histoire et géographie. Pour un enseignement cohérent de la maternelle au CM2*, Lille, CRDP, 1987.

<sup>44</sup>. P. Giolitto, « *Le temps qui passe* », *art. cit.*

Gageons, au regard des récentes modifications apportées aux programmes d'histoire à l'école primaire, qu'on ne perde pas de vue qu'en matière de structuration du temps ou de périodisation, de la maternelle à l'entrée au collège – pour reconfigurer la proposition de Charles Heimberg d'un enseignement de l'histoire de la maternelle à l'université –, il y a lieu de proposer à l'ensemble des élèves des trois cycles des situations d'apprentissage leur permettant, bien entendu à des niveaux de conceptualisation différents, de percevoir, par le jeu de comparaisons, des transformations et des permanences, des ruptures et des continuités.