PDF-XChange Viewer
Click to buy NOW!
www.docu-track.com

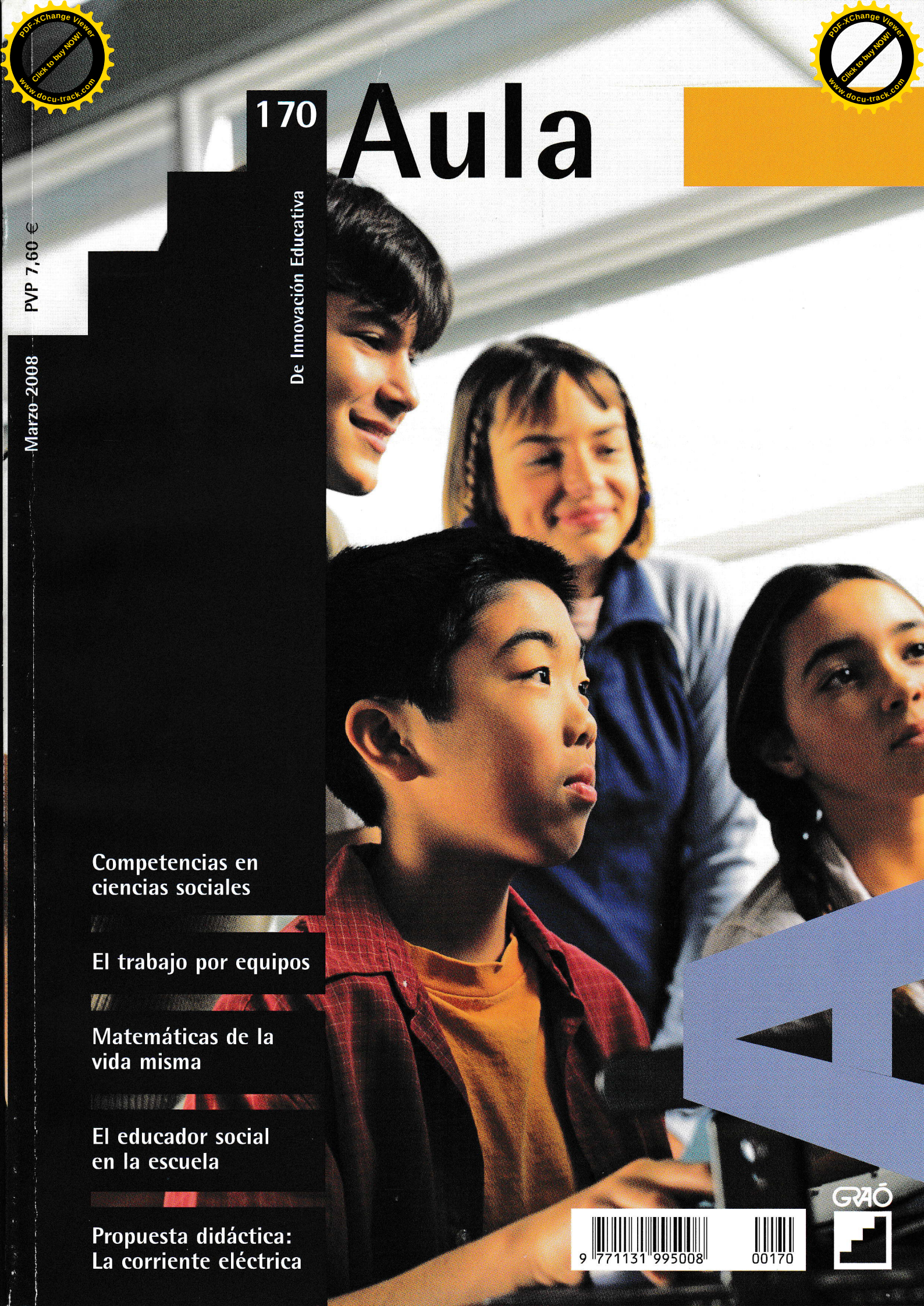
170

Aula

De Innovación Educativa

Marzo-2008

PVP 7,60 €



Competencias en ciencias sociales

El trabajo por equipos

Matemáticas de la vida misma

El educador social en la escuela

Propuesta didáctica: La corriente eléctrica

9 771131 995008 00170

GRAÓ

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Índice

EDITORIAL

5 Las competencias para la vida, una nueva oportunidad

O OPINIÓN

6 El débil compromiso con la educación en valores ..... Isabel Carrillo

A AULA DE... Competencias en ciencias sociales

Competencias / General
8 Las competencias en la educación obligatoria ..... Isidoro González Gallego
Competencias / Primaria
13 Desarrollar competencias. Un desafío de los docentes de primaria ... Carlos Muñoz Labraña
Did. de la geografía / Primaria
16 Educación geográfica para la sostenibilidad y formación de competencias espaciales ..... Fabián Araya
Didáct. de las CC.SS. / Secundaria
20 Alumnos y profesores franceses. Ante la articulación historia-patrimonio .... Marc Loison
Formación del profesorado / Prim.-Sec.
26 La futura formación en ciencias sociales-historia de los profesores de primaria-ESO basada en estándares de contenidos ..... Mauricio Molina
Did. de la ed. para la ciudadanía / Prim.
31 Desarrollo de competencias para la práctica política y comunitaria (educación para la ciudadanía) ..... Marc-André Éthier, David Lefrançois

I INNOVACIÓN EDUCATIVA: El trabajo por equipos

Org. social del aula / Primaria
37 El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido ..... Pere Pujolàs
Org. social del aula / Infantil
42 Un día cooperativo en un aula de cuatro años ..... Concepción Breto, Pilar Gracia
Org. social del aula / Infantil
46 Caminando hacia un aula cooperativa en educación infantil ..... Concepción Breto, Pilar Gracia
Org. social del aula / Infantil-Prim.
51 El CEIP Camí del Mig de Mataró. Caminando hacia el trabajo cooperativo ..... Mercè Juan, Anna Oliveras
Org. social del aula / Primaria
58 Orientación en la escuela ..... Cristian Almazor
Org. social del aula / Primaria
61 La cooperación en el proyecto. La motivación, una herramienta útil ..... Teresa Lagares
Org. social del aula / Secundaria
63 «¿Huerto se escribe con hache?». Una experiencia de aprendizaje cooperativo en secundaria ..... Joan A. Traver, Josep A. Sáez de Benito

Aula agradece su labor de coordinación a Isidoro González en la sección Aula de... «Competencias en ciencias sociales» y a Pere Pujolàs en la sección de Innovación Educativa «El trabajo por equipos».

Aula de Innovación Educativa
Número 170 Año XV,
Marzo 2008
La suscripción anual incluye:
9 revistas + 2 libros.
Precio suscripción: ver boletín en el interior
Redacción
C/ Francesc Tàrrega, 32-34
08027 Barcelona. España
Tel.: (34) 934 080 455
Fax: (34) 933 524 337
E-mail: *editorial@grao.com*
www.grao.com

Director
Antoni Zabala
Dirección adjunta
Artur Parcerisa
Editoras
Pilar Quera, Alba Ambròs
Secretarias de redacción
Àngels Giráldez, Xesca José
Técnica editorial
Anna Coll-Vinent

Consejo asesor
Serafín Antúnez, José Luis Atienza, Antonio Bartolomé, Anna Camps, Gregorio Casamayor, Luis M. del Carmen, Raimundo Cuesta, Núria Giné, Jesús Mari Goñi, Rosa M. Guitart, Francesc Imbernón, Laura Laliena, Elena Martín, Emilio Martínez, Teresa Mauri, Luis Puig, Pilar Quera, María Dolores Rius Estrada, Josep M. Rotger, Isabel Solé, José Manuel Vez Jeremías, Cinta Vidal, Rafael Yus, Felipe Zayas

Colaboradores
Andalucía:
Juan Ramón Jiménez, Marisa del Carmen, Araceli Velasco, Pedro Roso, Carlos Gentil, Inmaculada Serrano
Aragón:
Rosa Fierro, Ana López, Adolfo Lorente, Lucía Berges
Asturias:
José M. Rozada, Roser Calaf
Baleares:
Dora Muñoz, Vicenç Arnaiz
Canarias:
María Isabel Varela, Josefa Martín
Cantabria:
Luis González Nieto
Castilla-La Mancha:
Tomás Sánchez Iniesta, Francisca Giménez, Marisol Herrero
Castilla-León:
Francisco Javier Andrés, José Antonio Crespo, Marisa Vicente, José M. Vidal, Santiago Fernández Vecilla
Catalunya:
Maria Rosa Terradellas, Josep Lluis Estanya, Joan Lluis Tous, Rosa Gairal
Comunitat Valenciana:
Dolores Espinilla, María del Carme Lorenz, Elvira García
Euskadi:
Jesús Grisaleña, José Luis Montero, Ana Balenciaga, Iñaki Lekuona, Xabier Garagorri, Francisco Luna
Extremadura:
Pedro Carlos Gómez, Adoración García
Galicia:
Manuel Ángel Rey, María Pilar Jiménez Aleixandre
La Rioja:
Alberto Arancón
Madrid:
Inés Miret
Melilla:
Sebastián Sánchez
Murcia:
Ángel Martínez

Edita
Editorial Graó, de IRIF, S.L.

Consejero delegado
Antoni Zabala

Director comercial
Antoni Garcia Porta

Director administrativo
Julià Jené

Administración y suscripciones
C/ Francesc Tàrrega, 32-34
08027 Barcelona. España
Tel.: (34)934 080 464,
Fax: (34)933 524 337
Dirección electrónica: *revista@grao.com*

Impresión
Imprimeix
D.L. B-9617-1992
ISSN: 1131-995X
Impreso en España

Diseño
Zimmermann Asociados S.L.

Quedan reservados todos los derechos
prohibida la reproducción o copia de la to
talidad o parte de las páginas de es
publicación a través de algún medio meca
nico, químico, fotográfico o electrónico, a
como su registro o transmisión para us
público o privado, sin la previa autoriza
ción escrita del editor de la revista.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

Version française du texte paru dans la revue espagnole Aula

Jeunes élèves et enseignants français confrontés à l'articulation histoire et patrimoine

Marc Loison[1]

Résumé : Régulièrement, le ministère de l'Éducation nationale français, par le truchement des programmes officiels relatifs à l'enseignement de l'histoire ou à la structuration du temps à l'école primaire, insiste sur la nécessité d'utiliser des ressources patrimoniales afin de faire prendre conscience aux élèves « de ce qui n'est plus ». Malgré ces recommandations, on assiste à un relatif désintérêt des enseignants pour la mise en œuvre d'activités pédagogiques articulant apprentissages et patrimoine. 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 est considéré comme difficile à saisir et donc à évoquer avec de jeunes élèves ? Cet article, après avoir abordé les enjeux mémoriels et méthodologiques du patrimoine, tente de cerner les obstacles épistémologiques, didactiques et pédagogiques auxquels maîtres et élèves semblent être confrontés et propose quelques pistes de réflexion.

Mots-clefs : didactique histoire - école primaire - patrimoine, enjeux mémoriels - obstacles épistémologiques, didactiques, pédagogiques

L'analyse des programmes et des instructions parus entre 1985 et 2007, dans les bulletins officiels de l'Éducation nationale française, à propos du domaine d'activités « Découvrir le monde » et plus particulièrement de la construction du concept de temps avec les jeunes élèves de l'école primaire 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, à l'école maternelle, de la simple « *relation du passé des hommes* » signalée dans les instructions officielles de 1986[2], on est passé en 1995 à « *la découverte et l'observation du patrimoine proche et au questionnement sur des événements du passé* [3]» pour arriver, avec les récents programmes de 2007 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)*[4] *».* Par ailleurs, à l'école élémentaire, pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année, les instructions officielles de 1985, 1995, 2002 et 2007 ont respectivement évolué de *« la prise de conscience du passé, des événements marquants de la vie de l'enfant, de sa famille, de sa classe, de la commune, de la nation (anniversaires, fêtes, vacances, commémorations)*[5], à « *l'évocation de modes de vie plus anciens à partir d'images marquantes de l'histoire ou d'exemples significatifs […]au patrimoine et à sa conservation* [6]», pour finalement déboucher sur « *la prise de conscience de réalités ou d'événements du passé […], la découverte par le récit et l'observation du patrimoine proche (sites ou objets conservés dans la ville ou le village, dans le quartier, dans la famille ou chez*

---

[1]. Marc Loison est maître de conférences en histoire et didactique de l'histoire à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais, université d'Artois. Il est par ailleurs chercheur associé à l'équipe Proféor EA 2261 de l'université de Lille 3.

[2]. Ministère de l'Éducation Nationale, *L'école maternelle, son rôle, ses missions*, CNDP, 1986, p.58.

[3]. Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes de l'école primaire,* CNDP, 1995, p. 29.

[4]. « Programmes de l'école primaire. École maternelle », *Bulletin officiel,* n° 5, 12 avril 2007, p. 33.

[5]. Ministère de l'Éducation Nationale, *École élémentaire, programmes et instructions,* CNDP, 1985, p. 60.

[6]. Ministère de l'Éducation Nationale, *Programmes… op. cit.,* p. 50.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

des amis)»[7]*.* 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 capital historique.

Jean Piaget[8] 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 et durant les deux premières années de l'école élémentaire, 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 responsabilité des étudiants-professeurs des écoles deuxième année (PE2)[9] complétée par notre recherche[10] 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 voire ignoré par près d'un enseignant sur trois.

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[11]–, est considéré comme difficile à saisir et donc à évoquer avec de jeunes élèves ? Après avoir sommairement défini ce qu'il faut entendre par patrimoine et capital historique, nous reviendrons sur les principales raisons invoquées par les enseignants des cycles 1 et 2[12] pour ne pas prendre appui sur les objets ou les réalités du passé, lors d'activités pédagogiques pour ensuite déboucher sur quelques pistes de réflexion didactique. L'utilisation du patrimoine crée-t-elle à l'école un environnement didactique facilitateur des apprentissages ? Telle pourrait être ici la question centrale.

LE PATRIMOINE À L'ÉCOLE, QUELS ENJEUX ?

Les récentes instructions officielles de 2007[13] sont, on ne peut plus explicites, à propos du patrimoine et de son utilisation à l'école. De fait, elles indiquent que l'école doit susciter chez l'élève toutes les occasions d'une découverte active du monde et en solliciter des représentations. 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* [14]». Dans cette construction de représentations du passé, le patrimoine occupe 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.

---

7. « Programmes de l'école primaire. Cycle des apprentissages fondamentaux», *Bulletin officiel,* n° 5, 12 avril 2007, p. 67.
8. Jean Piaget, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris, Presses universitaires de France, 1946.
9. 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).
10. Marc Loison, *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.
11. Pierre Giolitto, « Le temps qui passe », *Le courrier des maternelles*, 100, 1998, p.163-186.
12. Le cycle 1 concerne les élèves de 2 à 5 ans, le cycle 2 les élèves de 5 à 8 ans et enfin le cycle 3 les élèves de 8 à 11 ans.
13. « Programmes de l'école primaire » - *op. cit.,* p. 31-33.
14. *Ibid.*, p. 33.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

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

Pour les instructions officielles de 2007, 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[15] 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. 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 l'actuelle conception française du patrimoine : la Révolution, le moment Guizot[16] 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 Dominique Poulot[17], 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. 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 en France. 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 Jacques Le Goff [18] 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 », P. Giolitto[19] déclare que les jeunes enfants 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 se mettre à la recherche de toutes les traces qui ont su défier le temps.

Le propos n'est pas nouveau. Déjà dans les années 1980, Micheline Johnson[20], 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 et

---

15. Pierre Nora, « L'ère de la commémoration », *Les lieux de mémoire, III, Les France*, 3, Paris, Gallimard , 1997, p. 4687-4720.
16. Pierre Rosanvallon, *Le Moment Guizot*, Paris, Gallimard, 1985.
17. Dominique Poulot, « Le patrimoine universel : un modèle culturel français », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine,* 39, 1992, p. 29-55.
18. Jacques Le Goff, Pierre Nora, *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974.
19. Pierre Giolitto, *« Le temps qui passe », art. cit.* p. 166.
20. Micheline Johnson, *L'histoire apprivoisée*, Montréal, Boréal Express, 1979.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

favoriseraient 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 Henri Moniot[21], peut évoquer deux inspirations possibles : « savoir de l'histoire » et « apprendre en histoire ». Dans la première il faut y voir notamment « *un patrimoine, […] une érudition* ». Dans la seconde il faut y voir « *un répertoire disponible et son usage*». H. Moniot insiste sur le fait que « *la culture, c'est l'usage pratique bien intériorisé d'un répertoire […] c'est cela que les élèves ont besoin d'apprendre* »[22]. Pour cet didacticien de l'histoire, la première forme de « culture historique » prend source 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 à laquelle H. Moniot fait référence a été mise en œuvre et éprouvée dans des classes se situant, pour la plupart, dans le dernier cycle de l'école primaire. Peut-on pour autant la construire avec les jeunes élèves des cycles précédents ? C'est cette question qui nous intéresse ici.

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[23], insisté sur le fait que cette culture historique permet à l'élève de fin de cycle 3 de contextualiser une trace (document iconographique, textuel, monument) et d'en faire l'analyse critique. C'est la raison pour laquelle, pour les élèves du cycle 1 (apprentissages premiers) et du début du cycle 2 (apprentissages fondamentaux), 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[24] – en indiquant que le récit d'événements du passé et les activités de découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine) doivent offrir essentiellement aux jeunes élèves « *la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus* – 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 1986[25] 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[26] suggérant aux enseignants de favoriser chez leurs élèves « *la prise de conscience de l'existence du passé de l'environnement culturel* », nous avions déjà développé cette idée de « capital historique »[27] à constituer dès la maternelle à partir du patrimoine et d'évocations. Nous avions 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 Bruner[28] 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. Cependant, comme nous l'indiquions en préambule, les étudiants-PE2 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 jeunes élèves 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

---

21. Henri Moniot, *Didactique de l'histoire,* Paris, Nathan, 1993, p. 157.
22 . *Ibid*., p. 40.
23. Marc Loison (dir.), *Enseigner l'histoire au cycle 3* , Lille, Scéren, 2004.
24. « Programmes…… », *op. cit.,* p. 33.
25. « L'école maternelle. Son rôle, ses missions », *Supplément au Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale*, n°7, 20 février 1986, p.62.
26. Micheline Johnson, *L'histoire apprivoisée…, op. cit.,* p. 97.
27. Marc Loison, Guy Jovenet, *Du passé proche à l'histoire*, Lille, Centre régional de documentation pédagogique, 1991, p. 11.
28. J. Bruner, Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Paris, Eshel, 1991 (éd. Américaine 1990).

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

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 étudiants-PE2 indiquant que moins de dix pour cent 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, dans le cadre de notre recherche nous avons questionné les maîtres de 11 circonscriptions primaires de l'académie de Lille et les enseignants de quelques écoles privées du département du Nord. Les résultats de cette enquête permettent de corriger la perception des étudiants-PE2, sans doute exagérée par le manque d'expérience professionnelle. De fait, sur les 492 enseignants des cycles 1 et 2 ayant répondu à notre enquête, 139 - soit plus de 28 % - répondent explicitement ne pas mettre en œuvre d'activités liées à la découverte et à l'utilisation du patrimoine. Notons toutefois que ce sont les enseignants du cycle 1 qui négligent particulièrement ce type d'activités : sur 209 enseignants interrogés ils sont 90, soit plus de 43 %. Ainsi donc, quel que soit le cycle considéré, nous sommes effectivement loin des 90 % annoncés par les étudiants-PE2. Il faut toutefois convenir que pour les deux cycles confondus, presque un maître sur trois, et pour le seul cycle 1, plus de quatre enseignants sur dix avouent ne pas proposer d'activités en lien avec la découverte et l'évocation du passé. Un certain nombre de raisons ou d'obstacles sont alors invoqués.

Raisons et obstacles invoqués

Les raisons ou obstacles signalés sont de quatre ordres : épistémologique, didactique, pédagogique[29] ou matériel. La principale raison épistémologique avancée concerne la structuration progressive de la temporalité qui, d'après les instructions officielles de 2007, doit être nourrie par le récit d'événements du passé. Quelques 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 faire percevoir aux élèves l'idée de fiction à opposer à celle de « probable historique ».

L'obstacle didactique le plus souvent énoncé est celui de la faisabilité des programmes. On estime en effet que les élèves de cycles 1 et 2 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. 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 cet état des lieux, nous évoquerons la question de la pertinence de l'orientation des instructions officielles de 2007 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. La question de l'efficacité de cette

[29]. 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.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com
PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

stratégie pédagogique, régulièrement posée par les étudiants et les enseignants lors d'actions de formation initiale et continue, mériterait donc de faire l'objet, dans cet article, d'un traitement particulier. En raison de contraintes éditoriales nous nous contenterons de faire rapidement référence à des travaux antérieurs[30] sur l'impact du capital historique sur les activités de périodisation.

Patrimoine, capital historique et impact sur les apprentissages

Dans les années 1995, fort des recommandations des instructions officielles de l'époque – invitant les enseignants de l'école primaire 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 Cellule de recherche et d'innovation pédagogique (CRIP) du Rectorat de Lille. Ce projet avait essentiellement pour objectif d'évaluer quantitativement et qualitativement l'impact de ce premier capital historique sur les activités de périodisation ou de caractérisation au cycle 3.

À cette époque, une enquête effectuée dans le cadre d'animations pédagogiques de circonscription, 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 périodiser[31]. À la lumière de ce constat, deux hypothèses de travail et de recherche ont donc été formulées. La première portait sur l'utilisation conjointe des ressources locales et de la transdisciplinarité et de son impact sur la maîtrise de la langue et les activités de périodisation au cycle 3 (élèves de 8 à 11 ans). La seconde hypothèse s'intéressait quant à elle à la constitution du capital historique (au sens stock d'images mentales)– essentiellement en sections de moyens et de grands ainsi qu'au cours préparatoire (élèves de 4 à 7 ans) – et de son effet différé sur les activités de périodisation mises en œuvre au cycle des approfondissements.

Comme nous le signalions précédemment, nous ne ferons, dans le cadre de cet article, qu'évoquer brièvement les conclusions de cette recherche. Celles-ci en confirment clairement les hypothèses. De fait, les évaluations - que nous avons mises en œuvre à l'époque avec deux types de classe (témoins et expérimentales) - mettent en évidence l'opposition entre le référentiel explicite créé à partir de situations vécues à l'école et le référentiel implicite que les élèves possèdent par le biais de leurs expériences personnelles vécues dans le cadre familial (voyages de vacances, médias), le premier, de par sa construction active et transdisciplinaire facilitant, chez les élèves en difficultés, les activités de caractérisation historique ou alors alimentant leurs productions écrites[32].

Dans le droit fil de ce constat, Jean-Pierre Astolfi[33] pense que l'entrée dans 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. La sortie, quant à elle, concerne les acquis qui auront été obtenus chemin faisant, sur le plan des connaissances, des méthodes, des savoir-faire et des attitudes et qui auront périodiquement besoin d'être repris et structurés pour que les élèves soient en mesure de les identifier. J. P. Astolfi estime que c'est à cette condition que l'on pourra compter sur eux en fin de cycle 2. Les phrases, les mots « ne tombent plus du ciel » et sont chargés de réalité parce que les élèves les ont déjà rencontrés. C'est ce que les évaluations précitées ont confirmé explicitement.

---

[30]. Pour plus de détails on se reportera à notre rapport de recherche *De la constitution du capital historique à la maternelle vers la périodisation au cycle 3*, Lille, CRIP, 1995.

[31]. 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.

[32]. Là encore pour plus de détails on se reportera utilement au rapport de recherche *De la constitution….. op. cit.*

[33]. J.-P. Astolfi , « Découverte du monde », *Guide pédagogique Cycle 2*, Nathan, 1995.

PDF-XChange Viewer Click to buy NOW! www.docu-track.com

En définitive, au regard de ces différents éléments, 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.

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* [34]». Charles Heimberg, – 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*[35] ».

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 de jeunes élèves, submergés par le côté inhabituel pour ne pas dire « exotique » de certaines ressources, formuler bon nombre de questions voire d'hypothèses. 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*[36] ».

La seconde grande recommandation portera sur l'explicitation du capital historique. En son temps, M. Johnson[37] 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'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* [38]».

Dans la continuité de ce propos, nous estimons[39] par ailleurs que l'explicitation du capital historique avec de jeunes élèves 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 J.-P. Astolfi rappelle à juste titre c'est l'occasion de faire vivre aux élèves « *des moments d'action et de réflexion durant lesquels ils manipulent, construisent, décrivent, dessinent, comparent*[40] ».

Ce sont là les traits saillants que dix ans de recherche nous ont permis de mettre à jour et que nous livrons sans arrière-pensée dogmatique, avec le seul souci de fournir quelques pistes de réflexion pour la formation initiale et continue des enseignants.

---

[34]. Marc Loison (dir.), *Préparer à l'histoire au cycle 2,* Lille, Scérén, 2003, p.176.

[35] . Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde,* Paris, ESF, 2002, p. 85-87.

[36]. « 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.

[37]. M. Johnson, *L'histoire apprivoisée…..op. cit.,* p.97.

[38]. *Ibid.*

[39]. M. Loison (dir.), *Repères temporels au cycle 1,* Lille, CRDP, 2001, p. 104.

[40]. J.-P. Astolfi , « Découverte du monde », *op. cit.*