

De quelle manière l'utilisation des albums de jeunesse peut-elle favoriser l'acquisition d'un premier capital historique en maternelle ?

Marine Crohin

► **To cite this version:**

Marine Crohin. De quelle manière l'utilisation des albums de jeunesse peut-elle favoriser l'acquisition d'un premier capital historique en maternelle ?. Education. 2015. <dumas-01280105>

HAL Id: dumas-01280105

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01280105>

Submitted on 31 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2014-2015

UE3 MÉMOIRE SEMESTRE 4 SESSION 1

Intitulé : De quelle manière l'utilisation des albums de jeunesse peut-elle favoriser l'acquisition d'un premier capital historique en maternelle ?

Prénom et Nom de l'étudiant : Marine CROHIN

Site de formation : VALENCIENNES
Section : TDS4

Prénom et Nom du directeur de mémoire : Bernard MALCZYK



Table des matières

Introduction.....	4
Première partie : le cadre théorique.....	6
1- La notion de temps.....	6
<i>a) Qu'est-ce que le temps ?.....</i>	<i>6</i>
<i>b) L'enfant et le temps.....</i>	<i>7</i>
<i>c) Le capital historique.....</i>	<i>8</i>
2- Qu'est-ce qu'un album ?.....	9
<i>a) Bref historique de la littérature de jeunesse.....</i>	<i>9</i>
<i>b) L'album, un genre particulier de la littérature de jeunesse.....</i>	<i>10</i>
3- Les instructions officielles et les enjeux de l'école maternelle.....	11
Deuxième partie : hypothèses et méthodologie de recueil des données.....	15
1- Mes hypothèses.....	15
2- Méthodologie.....	15
<i>a) Interroger les enseignants.....</i>	<i>15</i>
<i>b) Analyser des albums.....</i>	<i>18</i>
<i>c) L'expérimentation sur le terrain.....</i>	<i>20</i>
Troisième partie : résultats.....	21
1- Les questionnaires.....	21
<i>a) Présentation des résultats.....</i>	<i>21</i>

<i>b) Interprétation.....</i>	<i>27</i>
2- Les albums.....	27
3- Analyse des séances menées en classe.....	30
Conclusion.....	33
Bibliographie.....	35
Annexes.....	37

Introduction

Durant ma scolarité, j'ai toujours porté un grand intérêt à la discipline qu'est l'histoire. Il m'a donc semblé tout naturel de me tourner vers cette discipline lorsqu'il a fallu choisir un domaine de recherche dans lequel réaliser mon mémoire. Cependant, ayant fait des études de Lettres Modernes, je me suis demandé s'il ne serait pas plus judicieux de porter mon choix vers la littérature, domaine qui me tient également très à cœur. J'ai alors réalisé que le choix d'une de ces deux disciplines n'excluait pas d'explorer l'autre à travers mes recherches et j'ai donc décidé de réaliser un mémoire dans lequel histoire et littérature sont en étroite relation. Ma première idée était donc de m'interroger sur l'utilisation de la littérature de jeunesse en histoire mais il m'a fallu réduire ce champ de recherche qui était beaucoup trop large et donc trop vague. La première étape était donc de déterminer un niveau, ou tout du moins un cycle, vers lequel me tourner.

L'histoire, au sens de discipline, n'intervient que tardivement dans la scolarité de l'élève puisque, comme beaucoup d'autres disciplines, ce n'est qu'au cycle 3 qu'elle apparaît dans l'emploi du temps de celui-ci. Pour autant, cela signifie-t-il que l'élève n'a aucune conscience de l'Histoire ? Qu'il n'a jamais été confronté à l'évocation du passé avant son entrée en CE2 ? La réponse à ces questions apparaît clairement dans les instructions officielles¹ puisque ces dernières stipulent qu'au cycle des apprentissages fondamentaux les élèves « découvrent et mémorisent des repères plus éloignés dans le temps : quelques dates et personnages de l'histoire de France » et « prennent conscience de l'évolution des modes de vie » et qu'en maternelle « ils apprennent à distinguer l'immédiat du passé proche et, avec encore des difficultés, du passé lointain ». À la lecture de ces programmes, il semble alors évident que l'élève n'entre pas dans le cycle des approfondissements avec une ignorance totale du passé. L'enseignement de l'histoire au cycle 3 est donc l'aboutissement d'un long processus mis en place dès le cycle des apprentissages premiers et c'est pourquoi j'ai décidé d'orienter mes recherches en maternelle qui se trouve alors à la base de ce processus.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, *Bulletin Officiel*, Hors série n°3, 19 juin 2008

La distinction entre présent et passé mentionnée par les programmes de l'école maternelle constituerait une première approche de l'Histoire, cependant peut-on parler d'une première approche de l'Histoire dès la maternelle ? Les enseignements à l'école maternelle étant organisés en domaines d'apprentissage on privilégiera plutôt les termes d'acquisition d'un capital historique plutôt que de parler de première approche de l'Histoire. Comment ce tout premier capital historique se construit-il chez le jeune enfant ? De quelle manière les enseignants abordent-ils l'évocation du passé ? Comment permettent-ils à leurs élèves de se constituer ce capital historique ? Quels outils favorisent-ils pour contribuer à son acquisition ? L'album faisant partie des outils fréquemment utilisés à l'école maternelle, quel meilleur moyen que son utilisation pour raconter à de jeunes enfants des événements passés ? Ces questions m'ont alors conduite à centrer mes recherches sur l'utilisation de l'album – un des outils essentiels des classes de maternelle – dans la constitution d'un premier capital historique. Je me suis alors demandé : **de quelle manière l'utilisation des albums de jeunesse peut-elle favoriser l'acquisition d'un premier capital historique en maternelle ?**

Afin de répondre à cette question, mon mémoire s'organisera en trois parties. La première s'attachera aux aspects théoriques concernant la notion de temps, la construction du capital historique ainsi qu'au support que représente l'album de jeunesse. Cette partie fera aussi le point sur la place occupée par la notion de temps dans les instructions officielles. Dans la seconde partie je présenterai la méthodologie d'analyse et le corpus utilisé. Et enfin, la troisième partie mettra en lumière les résultats obtenus ainsi que leur interprétation.

I – cadre théorique

1 -La notion de temps

a) Qu'est-ce que le temps ?

Si l'on regarde le mot temps dans le dictionnaire, une des définition que l'on trouve est la suivante : « notion fondamentale conçue comme un milieu infini dans lequel se succèdent les événements et souvent ressentie comme une force agissant sur le monde, les êtres »². Ceci prouve à quel point le concept de temps est particulièrement difficile à définir. En effet, le temps est une notion complexe, intimement liée à l'homme puisqu'il s'agit d'une création humaine : l'homme se situe dans le temps, il l'a organisé, rendu mesurable afin d'avoir une meilleure appréhension du monde. De plus, la notion de temps est très subjective : la perception que nous avons du temps varie selon chacun.

Mais si, aujourd'hui encore, un débat demeure quant à la définition de ce concept qu'est le temps, une chose est certaine : chacun est concerné par le temps et nul ne peut y échapper.

D'ailleurs, il est utile de préciser qu'il existe de multiples facettes du temps³ auxquelles nous sommes confrontés et dont nous devons tenir compte dans notre quotidien:

- le temps affectif : il s'agit du temps personnel, propre à chacun. C'est le temps vécu par chacun, il est donc complètement subjectif : il est perçu selon nos émotions, nos humeurs, notre rythme.
- le temps naturel : comme son nom l'indique, c'est le temps des événements naturels tels que l'alternance des saisons, l'alternance du jour et de la nuit... Il s'impose à tous et ce de manière cyclique.
- le temps social : il désigne le temps commun d'une société, d'un groupe social. Il donne des repères et rythme la vie des différents groupes sociaux (exemple : les jours fériés, les horaires des transports en commun, les dates de vacances...)
- le temps conventionnel : c'est le temps construit par l'homme afin que tous aient des repères communs. Il s'agit de l'heure, des jours de la semaine, des calendriers, etc.
- le temps historique : c'est le temps qui est passé, révolu. Il s'agit du temps le plus

² *Le petit Larousse illustré*, 2011

³ GIOLITTO Pierre (1992) : *Temps de l'école et temps de l'enfant*, congrès AGIEM, Versailles, *Au cœur du temps : notion de temps à l'école maternelle*

difficile à saisir.

Par ailleurs, nous distinguons plusieurs composantes inhérentes au concept de temps :

- la durée : intervalle de temps pendant lequel se produit une action, un événement. Il s'agit d'une période mesurable marquée par un début et une fin.
- la chronologie : suite d'événements dans le temps. Elle implique la notion d'ordre puisqu'elle présente les actions dans l'ordre dans lequel elles se sont déroulées.
- la simultanéité : fait que des événements se produisent en même temps.
- l'antériorité et la postériorité : paramètres liés à la chronologie. L'antériorité désigne ce qui s'est produit avant et la postériorité ce qui suit.
- le rythme et le cycle : le rythme est le retour, à intervalles réguliers dans le temps, d'un phénomène. Lorsqu'une suite de phénomènes se renouvellent dans un ordre immuable, on parle alors de cycle (comme le cycle des saisons par exemple).
- l'irréversibilité : le fait qu'il n'y ait pas de retour possible dans le temps, ce qui est passé ne peut être changé.

b) L'enfant et le temps

Comme je l'ai précisé précédemment, le temps est une notion qui a été construite par l'Homme. Ainsi, puisqu'il s'agit d'une invention humaine, le temps n'est pas quelque chose d'inné chez l'individu : il nous faut le construire. L'école va jouer un rôle important dans la construction du temps chez l'enfant : elle va aider les élèves à prendre conscience et à maîtriser les différentes composantes et facettes du temps pour ainsi leur permettre de le structurer.

En effet, le jeune enfant ne connaît que le temps affectif, temps qu'il vit de manière totalement inconsciente : tout tourne autour de ses actes, sans qu'il prenne conscience du temps qui s'écoule. Pour ce jeune enfant, le temps est en fait lié aux émotions, aux sensations que lui procurent les divers événements qui rythment sa journée. Piaget qualifie cela de temps « intuitif »⁴. L'une des missions de l'école maternelle est donc de faire prendre conscience à l'enfant de ce temps personnel pour ensuite lui permettre de se décentrer progressivement et prendre des repères collectifs.

4 PIAGET Jean (1946), *le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, P.U.F

Dans son ouvrage *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*⁵, le psychologue explique que la construction de la notion du temps est liée au développement de l'enfant. Cette construction passe alors par plusieurs stades et requiert de s'appuyer sur des expériences et manipulations. Ainsi, entre 0 et 6 ans, l'enfant va progressivement construire et assimiler les composantes qui sont la durée, la simultanéité et la succession (chronologie), nécessaires à la structuration du temps.

Au fil de ces apprentissages et par l'intermédiaire d'outils divers, l'élève apprend peu à peu à percevoir les différents moments de la journée, à repérer les évolutions du temps (les jours de la semaine, les mois, les saisons) et commence à se repérer dans le temps collectif.

c) Le capital historique

Marc Loison définit le capital historique comme « un stock d'images mentales ou de représentations »⁶ que les élèves acquièrent par le biais d'activités diverses. L'enquête qu'il a réalisée⁷ met en évidence le fait que l'acquisition d'un capital historique dès le cycle des apprentissages premiers a un impact positif sur les apprentissages de l'histoire lors du cycle des approfondissements. En effet, l'expérience a montré que les élèves qui s'étaient construits un capital historique en maternelle étaient capables, par la suite, de réactiver et réinvestir ces connaissances dans le cadre d'activités de périodisation.

Ces images mentales qui constituent le capital historique vont alors poser les jalons de la culture historique de base de l'élève. Pour Henri Moniot, cette culture historique évoque alors deux « inspirations »⁸ possibles :

- « savoir de l'histoire » : savoir qui se réfère notamment au patrimoine
- « apprendre en histoire » : qui fait référence à « un répertoire disponible et son usage »⁹. Moniot précise alors que « la culture, c'est l'usage pratique bien intériorisé

5 PIAGET Jean (1946), *le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, P.U.F

6 LOISON Marc (2005), Les apprentissages à l'école maternelle : entre structuration du temps vécu et évocation du passé, *Spirale*, n°36, pp. 109-121

7 LOISON Marc (2005), Les apprentissages à l'école maternelle : entre structuration du temps vécu et évocation du passé, *Spirale*, n°36, pp. 109-121

8 MONIOT Henri (1993), *Didactique de l'Histoire*, Paris, Nathan

9 MONIOT Henri (1993), *Didactique de l'Histoire*, Paris, Nathan

d'un répertoire ».

Toujours selon Moniot, la constitution d'un premier capital historique passe alors par les images mentales du passé que les élèves acquièrent grâce aux récits qui leur sont proposés. Il est cependant nécessaire de faire en sorte que les élèves prennent conscience que ces récits ne sont pas des histoires mais qu'il s'agit d'Histoire. Et cela est particulièrement difficile, d'autant plus avec des élèves de maternelle qui ont encore du mal à distinguer présent et passé.

2- Qu'est-ce qu'un album ?

A travers ce mémoire, je souhaite démontrer que l'album est un outil qui peut être efficace pour l'acquisition d'un premier capital historique. En effet, comme je l'ai déjà souligné dans mon introduction, quel meilleur moyen que l'album pour raconter des récits à des élèves de maternelle ? Il me semble donc nécessaire de définir ce qu'est l'album mais également d'apporter quelques informations sur son histoire et l'histoire de la littérature de jeunesse.

a) Bref historique de la littérature de jeunesse

Malgré le fait que les livres s'adressant aux enfants remontent, bien que très rares à l'époque, au Moyen Âge (avec par exemple « *De eruditione filiorum regalium* rédigé par Vincent de Beauvais pour les enfants de Saint Louis (1247-1250) »¹⁰), le terme « littérature de jeunesse », lui, est récent. L'appellation « littérature enfantine » apparaît dans les années 1920 dans la thèse de M.-T. Latzarus, *La littérature enfantine dans la seconde moitié du XIXe siècle* mais ce n'est que dans les années 1950 que le terme se développe. Durant le temps l'appellation passera à « littérature pour la jeunesse », puis « littérature d'enfance et de jeunesse » et enfin à « littérature de jeunesse » (voire même de plus en plus « littérature jeunesse »).

Cependant, les ouvrages de littérature de jeunesse restent pendant très longtemps des

10 CHELEBOURG Christian, MARCOIN Francis (2007), *La littérature de jeunesse*, « 128 », Armand Colin, Paris, p.12

volumes trop encombrants, et agrémentés d'illustrations non intégrées dans le récit. Dans les années 1930, on voit alors apparaître une nouvelle forme avec la collection des Albums du Père Castor aux éditions Flammarion. Paul Faucher, fondateur de cette collection, souligne alors la nécessité pour l'éducateur de veiller « à ce que les albums apportent aux enfants quelque chose de plus que le plaisir d'écouter et de lire, soient des instruments de développement personnel ». ¹¹ Les éditeurs deviennent soucieux de l'impact de leurs albums sur le public enfantin et se tournent vers les scientifiques pour trouver conseil : « ce qui est bien se confond avec ce qui est bien pour l'enfant, pour son développement, et ne dépend plus d'une morale venue du seul espace adulte ». ¹²

b) L'album, un genre particulier de la littérature de jeunesse

Étymologiquement, le terme « album » renvoie au cahier, au carnet vierge que l'on va compléter d'annotations, d'images ou tout autre élément que l'on souhaite y mettre. Selon la définition proposée par le dictionnaire *Larousse*, de nos jours, le terme album, au sens où on l'entend ici, désigne « un recueil imprimé de grand format comprenant des illustrations ». Cette définition assez vague suppose un large éventail de possibilités à classer dans la catégorie album. Fort heureusement pour nous, celle-ci se précise lorsque l'on se tourne vers des spécialistes tels que Francis Grossmann pour qui la forme album fait référence aux « livres dans lesquels le mariage entre le texte écrit et l'image crée un texte d'un genre particulier, dont les deux constituants ont une importance à peu près égale » ¹³ ou encore Sophie Van der Linden qui définit les albums comme « des ouvrages dans lesquels l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et image » ¹⁴. Bien que les deux spécialistes ne s'accordent pas tout à fait sur la place de l'image (« à peu près égale » au texte pour Grossmann et « prépondérante par rapport au texte » pour Van der Linden), il n'y a pas d'hésitation quant au fait que ce genre articule texte écrit et illustrations. La place considérable occupée par l'image dans ce type

11 BOURGUIGNON Jean-Claude, GROMER Bernadette, STOECKLE Rémy (1985), *L'album pour enfant. Pourquoi? Comment ?*, « pratique pédagogique », Armand Colin, Paris, p.5

12 CHELEBOURG Christian, MARCOIN Francis (2007), *La littérature de jeunesse*, « 128 », Armand Colin, Paris, p.56

13 GROSSMANN Francis (1996), Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ?, *Repères*, n°13, pp.85-101

14 VAN DER LINDEN Sophie (2006), *Lire l'album*, L'atelier du poisson soluble

d'ouvrage en fait un genre réservé aux enfants non lecteurs ou lecteurs débutants, pourtant l'album ne s'adresse pas qu'à un public d'enfants. En fait, l'album moderne vise des lecteurs de tout âge et certains d'entre eux ont même plus de succès auprès d'un public de jeunes adultes.

Cependant, l'utilisation de l'album à l'école maternelle - donc face à un public de jeunes enfants - offre de nombreux avantages : « elle développe l'esprit d'observation, fournit des répertoires iconiques et une véritable culture de l'image, autorise l'approche de l'implicite qu'elle manie souvent, développe l'aisance à se déplacer librement entre l'écrit et image »¹⁵. Grossmann indique également que la lecture d'un album, faite par un enseignant à ses élèves, s'accompagne « d'un questionnement, d'une observation de l'image, et d'une découverte des liens dialectiques entre texte écrit et image »¹⁶. Ce type particulier de livre me semble alors être un medium porteur de connaissances dont l'utilisation pourrait participer à l'acquisition d'un premier capital historique.

3- Les instructions officielles et les enjeux de l'école maternelle

La construction des premiers repères temporels est liée au développement psychologique de l'enfant. Ainsi, l'un des rôles de l'école maternelle est d'accompagner l'enfant dans cette construction de repères temporels en lui fournissant des situations d'apprentissage diverses et variées qui lui permettront de mieux appréhender le temps. L'école va alors aider l'élève à passer progressivement de son temps affectif, le temps vécu, aux temps social et conventionnel pour être capable, par la suite, de s'approprier le temps historique. On peut alors se questionner sur la place accordée à la structuration du temps dans les instructions officielles.

Qu'il s'agisse de l'enseignement de l'Histoire ou des autres disciplines, les programmes de 2008¹⁷ semblent largement critiqués : on leur reproche un « retour aux fondamentaux »¹⁸

15 GROSSMANN Francis (1996), Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ?, *Repères*, n°13, pp.85-101

16 GROSSMANN Francis (1996), Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ?, *Repères*, n°13, pp.85-101

17 Ministère de l'Éducation Nationale, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, *Bulletin Officiel*, Hors série n°3, 19 juin 2008

18 REFALO Alain (2013) : « les impostures des programmes de 2008 de l'école primaire », *Le café*

(entendons par là les mathématiques et le français) au détriment des autres disciplines dont les contenus se voient diminués. Concernant l'Histoire, les programmes de 2008 pour le cycle des apprentissages fondamentaux et celui des approfondissements ne laissent plus de place aux « enjeux mémoriels et méthodologiques du patrimoine et des traces laissées par le passé ».¹⁹ Qu'en est-il des programmes de l'école maternelle ?

L'introduction de ces programmes²⁰, pose d'emblée la finalité de l'école maternelle, qui est « d'aider chaque enfant [...] à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux ». On peut alors se demander si la constructions de repères temporels et l'acquisition d'un premier capital historique font partie de ces connaissances et compétences nécessaires à la réussite au cours préparatoire.

Si l'on observe le contenu de ces programmes plus en détail, il apparaît que les situations d'apprentissage participant à la structuration du temps relèvent de plusieurs domaines d'enseignement.

Dans le domaine « s'approprier le langage » par exemple, il est stipulé que l'enfant apprend progressivement à s'exprimer sur « des réalités de moins en moins immédiates ». Ainsi l'enseignant doit offrir à ses élèves des occasions qui leur permettront de rendre compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, ou encore de raconter des événements à venir. C'est à l'école maternelle, par le biais d'un travail sur le langage, que les élèves doivent acquérir les éléments nécessaires pour pouvoir « marquer les liens entre les faits » ou encore « exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes ». Dans un dossier consacré à la perception et à la construction du temps, Anne-Marie Gioux, inspectrice générale de l'Éducation Nationale, affirme d'ailleurs la nécessité de passer par le langage « pour faire

pédagogique.

URL : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/24092013Article635156034770809914.aspx>

19 DESVIGNES Dominique, LOISON Marc (2008) : « La culture historique en questions : les programmes de l'école primaire de 2008 », *Cahiers pédagogiques*, n°468, décembre 2008. URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-culture-historique-en-questions%E2%80%89-les-programmes-de-l-ecole-primaire-de-2008>

20 Ministère de l'Éducation Nationale, Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, « programme de l'école maternelle : petite section, moyenne section, grande section », *Bulletin Officiel*, Hors série n°3, 19 juin 2008, pp.12-19

entrer les élèves dans un temps perçu »²¹.

Le domaine « devenir élève », quant à lui, met l'accent sur la situation favorable de la dimension collective de l'école. Peu à peu, les élèves vont comprendre les règles qui régissent la communauté scolaire et être confrontés à des repères temporels marqués de successions (enchaînement des activités par exemple), de répétitions (les temps qui reviennent chaque jour, tels que l'accueil, la séance de motricité, les rituels, la récréation...) et de ruptures (les changements de lieux, la séparation des parents). Pour Anne-Marie Gioux²², cette entrée progressive dans la communauté scolaire va permettre de passer du temps vécu, propre à chacun, à un autre temps : le « temps du vivre ensemble », un temps qui est « construit ».

Le domaine d'enseignement dans lequel la structuration du temps reste celui de la « découverte du monde ». À l'école maternelle, l'enfant apprend donc « à prendre et à utiliser des repères spatiaux et temporels. » Une sous-partie de ce domaine, intitulée « Se repérer dans le temps », s'attache tout particulièrement à la construction de repères temporels et propose alors deux axes de travail autour du concept du temps. D'une part, l'élève de maternelle doit apprendre à percevoir les notions de succession, de cycle, de chronologie, de durée ou encore de simultanéité. D'autre part, il apprend « à distinguer l'immédiat du passé proche et, avec encore des difficultés, du passé lointain ». L'école maternelle doit donc permettre à l'enfant de prendre conscience de la différence entre passé et présent en lui faisant découvrir qu'avant c'était différent. Autrement dit, cette partie du programme va confronter les élèves de maternelle au temps historique. C'est donc principalement cet item qui intéresse mes recherches dans le sens où cette première approche du temps historique va venir nourrir le capital historique de l'élève.

Par ailleurs, afin d'atteindre cette possibilité de distinction entre présent et passé, les programmes de maternelle orientent l'enseignant vers l'utilisation de récits d'événements du passé ou du patrimoine familial. Ces récits d'événements du passé peuvent-ils faire partie des lectures quotidiennes de l'enseignant à sa classe ? Ces lectures devant permettre

21 GIOUX Anne-Marie (2005), Percevoir et construire le temps, *Éducation enfantine*, n°1066, *le temps maîtrisé*, pp. 62-63

22 GIOUX Anne-Marie (2005), Percevoir et construire le temps, *Éducation enfantine*, n°1066, *le temps maîtrisé*, pp. 62-63

l'introduction de mots nouveaux et stimuler la curiosité des élèves, il me semble tout à fait plausible d'aborder des événements du passé au travers de la lecture d'un album qui aborderait telle ou telle période historique. En effet, de mon point de vue, l'album paraît être un support motivant qui permet aux élèves de se construire une culture commune tout en donnant un sens aux apprentissages.

II – Hypothèses et méthodologie de recueil des données

1- Hypothèses

Mes différents questionnements m'ayant permis de construire ma problématique, ainsi que mes multiples recherches m'ont conduite à formuler différentes hypothèses :

- L'album serait un outil privilégié en maternelle, que les enseignants n'hésitent pas à utiliser comme support d'apprentissage motivant et qui permettrait l'acquisition de nombreuses compétences définies par les programmes.
- Les élèves de maternelle seraient préparés à l'Histoire avec une première approche du temps historique et l'acquisition d'un premier capital historique.
- L'album permettrait notamment de faire le récit d'événements du passé et ferait prendre conscience aux élèves qu'avant c'était différent.
- Il participerait alors à une première approche du temps historique en contribuant à l'acquisition d'un premier capital historique.

2- Méthodologie

a) Interroger les enseignants

À l'époque où nous avons dû commencer notre travail de recherche, je n'avais, pour ainsi dire, aucune expérience en maternelle. Il m'a donc paru évident de me tourner vers des enseignants afin d'infirmer ou affirmer mes hypothèses et surtout d'apporter des pistes de réponses à ma problématique.

Ainsi, après avoir d'abord envisagé de passer par l'entretien, je me suis finalement tournée vers l'enquête par questionnaires. En effet, cette méthode me permettait de toucher un plus grand nombre de professeurs et ainsi d'avoir une vision plus large de leurs pratiques. En utilisant le questionnaire mon objectif était donc de recueillir le maximum de données à propos des pratiques de classe quant à l'utilisation des albums dans la construction d'un

premier capital historique.

J'ai alors commencé par réfléchir à ce que je souhaitais obtenir grâce à ce questionnaire : demander d'emblée aux enseignants comment ils utilisaient les albums pour contribuer à l'acquisition d'un premier capital historique chez leurs élèves ne pouvait en aucun cas nourrir mes recherches ou étayer ma réflexion. Tout d'abord, il m'a semblé primordial d'interroger les enseignants sur leurs pratiques permettant d'amener leurs élèves à une distinction entre le présent et le passé. Effectivement, compte tenu de la faible place qu'occupe cet axe de travail dans les programmes et de ce que j'ai pu entendre - lors de discussions informelles – de la part de certains enseignants, je me demandais combien de professeurs interrogés proposaient des situations d'apprentissage visant la distinction entre présent et passé (proche ou lointain dans un premier temps). J'ai ensuite réfléchi sur les autres questions indispensables à poser dans ce questionnaire. Je suis alors parvenue à la création d'un questionnaire²³ qui me paraissait assez complet pour recueillir les informations qui me semblaient nécessaires pour venir alimenter mon travail de recherche.

Les premières questions concernent le contexte général :

- niveau de classe : celui-ci peut expliquer la raison pour laquelle l'enseignant propose des situations visant à distinguer présent et passé ou non (sans doute plus difficile avec des classes de petits étant donné la complexité que représente le temps historique).
- nombres d'élèves
- localisation : en fonction du lieu où se trouve l'école, l'enseignant peut choisir d'aborder tel ou tel point de l'Histoire. Une classe de Carcassonne et une classe de Lewarde n'aborderont pas forcément les mêmes périodes historiques par exemple.

Les questions suivantes tâcheront de relever les pratiques de classe des enseignants interrogés concernant l'approche du temps historique et la constitution d'un premier capital historique pour leurs élèves.

Après accord de l'inspectrice, un premier lot de questionnaires a été distribué par courrier

²³ Questionnaire de recherche en annexe.

électronique aux enseignants des écoles maternelles de la circonscription Lille 1 – Lambersart. Cela représente quatorze écoles maternelles, soit environ soixante-dix enseignants. De ces questionnaires, je n'ai eu de retour que de sept d'entre eux, soit environ 10%. J'ai alors pensé qu'en distribuant mes questionnaires à mes collègues²⁴, j'obtiendrais plus de réponses. Un de mes collègues, titulaire de secteur, a même proposé d'en distribuer aux enseignants de l'autre école maternelle de la ville, dans laquelle il est également affecté à mi-temps. Dix questionnaires supplémentaires ont ainsi été envoyés. De ces derniers, j'en ai récupéré six, soit plus de la moitié. Enfin, j'ai décidé d'élargir le champ de mes investigations à d'autres circonscriptions, de manière aléatoire, en diffusant mon questionnaire de recherche sur des réseaux sociaux regroupant des professeurs des écoles de maternelle. Cela m'a permis de collecter quinze questionnaires supplémentaires. Mon échantillon se compose alors de vingt-huit questionnaires.

Toutefois, cette modalité de recueil de données pose certaines limites. Tout d'abord, j'ai choisi principalement des questions ouvertes car mon manque d'expérience et de connaissance sur les pratiques de classe dans ce domaine ne me permettaient pas de proposer une liste de solutions possibles pour chaque question. Certes, j'avais bien des hypothèses sur le sujet, mais je voulais que chaque enseignant évoque ses propres pratiques sans être guidé par une proposition qui ne correspondrait pas vraiment à la réalité. Ce type de question, bien qu'il laisse le répondant s'exprimer librement et offre sans doute des réponses auxquelles on n'aurait pas pensé en proposant des questions fermées, présente aussi des biais :

- laisser trop de « liberté » dans la réponse du répondant peut conduire celui-ci à une mauvaise interprétation de la question et donc à ne pas y répondre « correctement »...
- ... ou au contraire, le répondant peut éviter la question de peur d'être mal jugé par rapport à sa réponse ou justement à cause d'une incompréhension de la question.
- De plus, dans le cas de réponses manuscrites, il peut s'avérer difficile de décrypter les réponses.
- En outre, le dépouillement des questions ouvertes est très laborieux car il faut

24 Je suis en poste à l'école maternelle Pasteur de Pérenchies, circonscription Lille 2 - Lomme

analyser toutes les réponses et les classer.

Une des autres limites des questionnaires relève du fait que les enquêtés peuvent répondre ce qu'ils veulent sans que l'on ait le moyen de vérifier la véracité de leurs propos. Par conséquent, les réponses obtenues ne sont pas forcément représentatives. D'autant plus que certaines des personnes interrogées sont des collègues et donc soucieuses des réponses qu'elles pourront m'apporter.

b) Analyser des albums

L'album se trouvant au cœur de ma problématique, il me paraissait fondamental d'en analyser afin de trouver quels éléments pouvaient participer à la constitution d'un capital historique chez l'élève de maternelle. J'ai donc choisi de composer un corpus d'albums de jeunesse qui traitent du temps historique tout en se destinant à des élèves de maternelle ou, au tout du moins, un minimum accessible à leur compréhension.

Seulement, afin de constituer ce corpus, il était nécessaire de réduire le champ de recherche qui était trop vaste : plutôt que de regrouper des albums où il est question du temps historique en général, je me suis penchée uniquement sur des albums relatifs à une période historique définie. Quant au choix de cette période, je n'ai pas eu à réfléchir bien longtemps. En effet, j'avais déjà des hypothèses à propos des périodes historiques que l'on pouvait facilement – ou plutôt plus facilement que les autres – aborder avec de jeunes enfants (entre 2 et 6 ans) et ce de part leur thématique intéressante. Le Moyen-Âge, pour moi, en faisait partie et c'est pourquoi j'ai orienté mes recherches vers cette période. Plus tard, ces hypothèses ont été confirmées grâce aux réponses que j'ai pu obtenir au travers de mes questionnaires de recherche. Le corpus que j'ai composé regroupe donc des albums qui permettent d'entrer dans l'Histoire avec le Moyen-Âge.

La sélection des albums a, quant à elle, été bien plus compliquée que le choix de la période. En premier lieu, j'ai commencé par lister les éléments qui, selon moi, devaient apparaître dans ces albums : rois/reines, chevaliers, châteaux forts, étaient des thèmes que je souhaitais retrouver dans les albums qui allaient constituer mon corpus. Puis j'ai

commencé à chercher des albums dont le titre contenait l'un ou l'autre de ces termes, mais je me suis retrouvée face à un mur : la plupart des albums que je trouvais n'avaient aucun rapport avec le Moyen-Âge. Je me suis alors renseignée auprès de la documentaliste de la bibliothèque de l'ESPE de Valenciennes, qui m'a conseillée de rechercher sur des banques de données recensant des livres pour la jeunesse. Grâce à ce conseil, j'ai finalement sélectionné une dizaine d'albums parmi ceux cités dans les questionnaires ainsi que dans les résultats obtenus sur deux sites différents : Ricochet²⁵ (ricochet-jeunes.org : institut suisse jeunesse et média) et Histoire d'en Lire²⁶ (histoiredenlire.com : les fictions historiques pour la jeunesse). Par la suite, j'ai écrémé cette liste afin de réduire mon corpus à cinq ouvrages²⁷ car cette analyse représentait un travail laborieux et que je manquais de temps pour pouvoir étudier une dizaine d'albums.

La seconde étape de cette modalité consistait à analyser les albums du corpus dans le but de mettre en évidence de quelle manière ils pouvaient participer à l'acquisition d'un premier capital historique. Par conséquent, en me basant sur différentes lectures, j'ai conçu une grille afin de procéder à l'analyse de ces albums²⁸. Les albums du corpus seront alors analysés comme s'ils constituaient une première entrée dans le thème, à savoir la période historique en question.

Néanmoins, le recours à une grille d'analyse telle que celle-ci présente une limite notable. En effet, l'analyse des albums ne reflète pas la façon dont les professeurs des écoles vont les utiliser sur le terrain. De ce fait, un album peut sembler posséder tous les atouts nécessaires à transmettre des connaissances aux élèves pour finalement ne leur en apporter aucune après lecture par l'enseignant.

c) L'expérimentation sur le terrain

25 Recherche effectuée : http://www.ricochet-jeunes.org/chercher-un-livre?q_keyword=&q_category=2&q_agerange=3-5&q_theme=151&q_editor=&submit1=Chercher+%21&dg_form_control=1&DGid=936d87c3cb60666a195d243702ae9236

26 Recherche effectuée : <http://www.histoiredenlire.com/moyen-age/moyen-age.php>

27 La liste des albums retenus pour le corpus est à consulter en annexe.

28 La grille d'analyse est à consulter en annexe.

Pour finir, la dernière modalité de recueil de données que j'envisageais à l'époque où j'ai choisi mon sujet de recherche était celle de l'observation directe. En effet, cette modalité se justifiait par la nécessité de compléter les réponses apportées dans les questionnaires en leur apportant une dimension plus concrète. Cependant, lauréate du concours, je n'ai pas eu la possibilité d'aller observer des séances en classe de grande section comme je l'aurais souhaité. Toutefois, enseignant moi-même en classe de maternelle, j'ai eu l'occasion de mener quelques séances avec mon groupe d'élèves de moyenne section afin d'apporter des pistes de réponses à ma problématique.

Ainsi, au mois de janvier, je suis partie du thème des rois et des reines pour aborder le Moyen-Âge avec mes élèves. Pour introduire cette période, je suis partie de l'album *La vie de château* d'E. Krähenbühl²⁹, que j'ai lu à mes élèves en plusieurs fois. Cela m'a permis, par la suite, d'analyser les séances menées en m'interrogeant sur les objectifs (à savoir : ont-ils été atteints?), l'intérêt des élèves, la pertinence de l'album choisi et le déroulement des séances.

Le fait que les séances analysées soient des séances conçues et menées par moi-même présente un biais certain à cette partie de ma recherche, surtout du point de vue de l'objectivité. En outre, dû à notre statut particulier qui nous place seulement à mi-temps dans les écoles, je n'ai pas pu aller au bout de ce projet et le mener réellement comme je l'avais envisagé au départ, ce qui constitue une limite supplémentaire à cette modalité de recherche.

29 KRAHENBUHL Eddy (1994), *La vie de château*, L'École des loisirs.

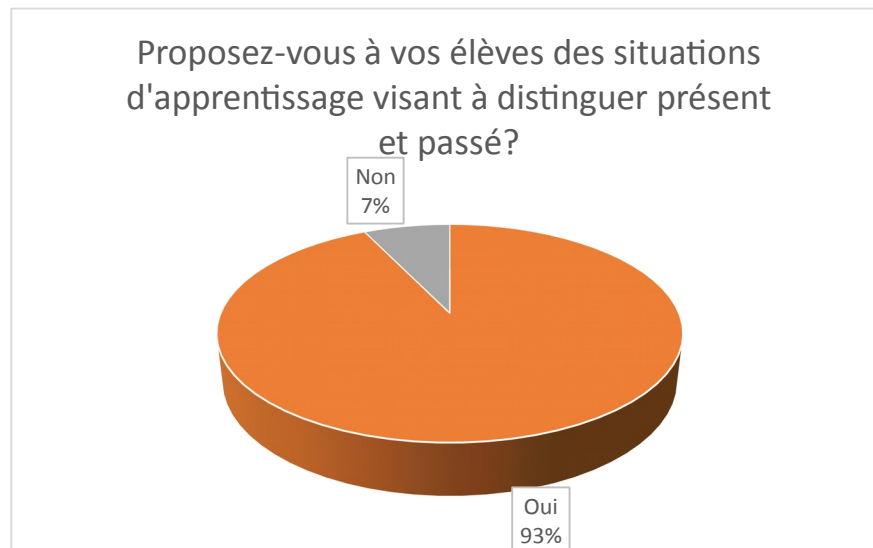
III – résultats

1 – les questionnaires

a) Présentations des résultats

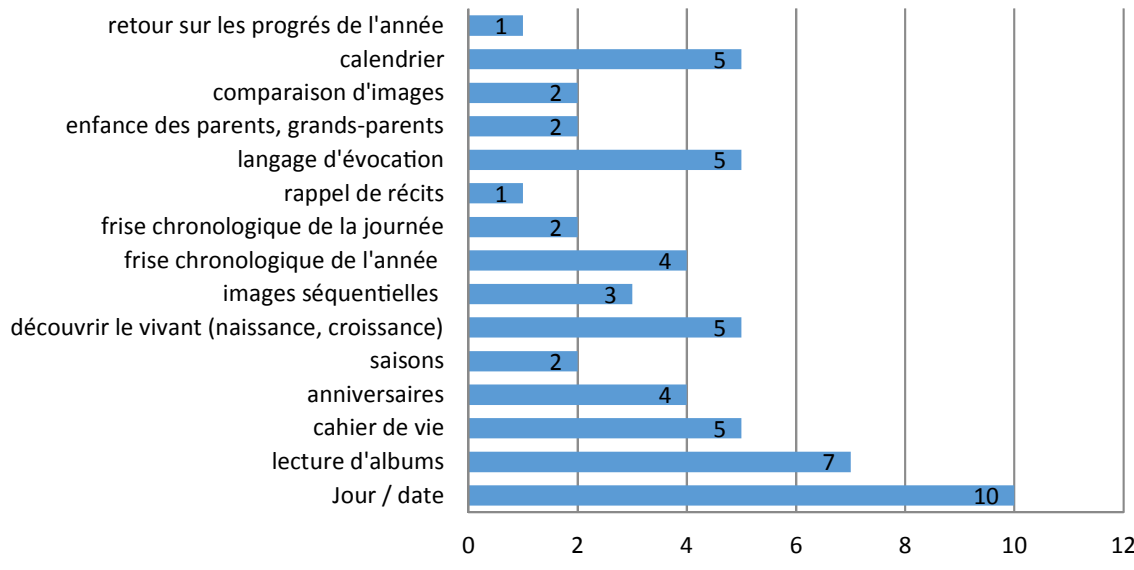
La saisie des données recueillies grâce aux questionnaires m'a permis de construire des graphiques afin de parvenir à une meilleure analyse et, par conséquent, une meilleure interprétation des résultats.

Ainsi, comme le montre le graphique ci-dessous, une majorité flagrante (93%) des enseignants ayant répondu affirme proposer à leurs élèves des situations d'apprentissage visant à distinguer présent et passé.



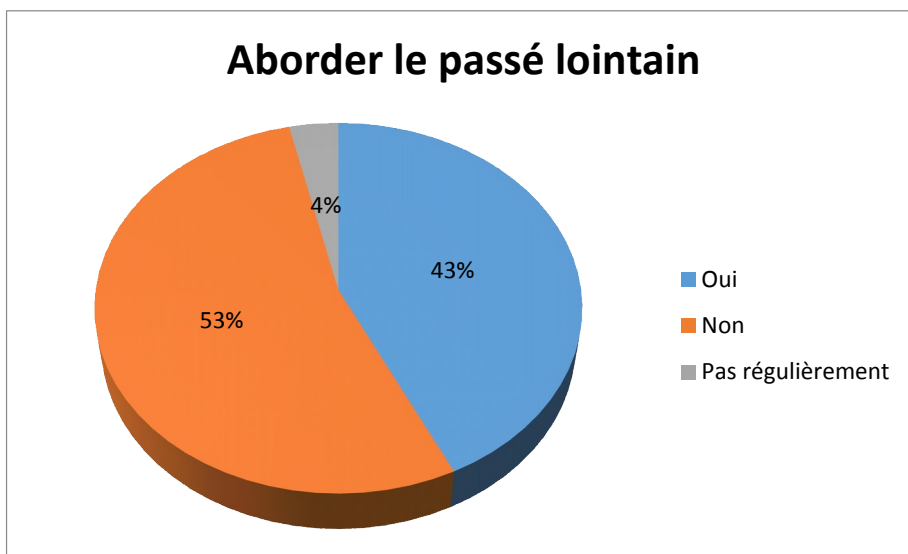
Le passé abordé par ces situations d'apprentissage est alors un passé proche. En effet, il s'agit pour la plupart de construire des repères temporels sociaux - la journée, le mois puis enfin l'année – en utilisant divers outils tels que les rituels, des calendriers, des frises journalières ou annuelles ou encore le cahier de vie et des photographies qui permettent alors de passer par le langage d'évocation. Une place importante est également accordée à l'acquisition de la notion de chronologie : les élèves sont invités à observer leur propre croissance ou celle d'animaux ou de végétaux, à remettre des images séquentielles dans l'ordre ou encore à se repérer sur différentes frises.

situations d'apprentissage permettant une distinction présent/passé

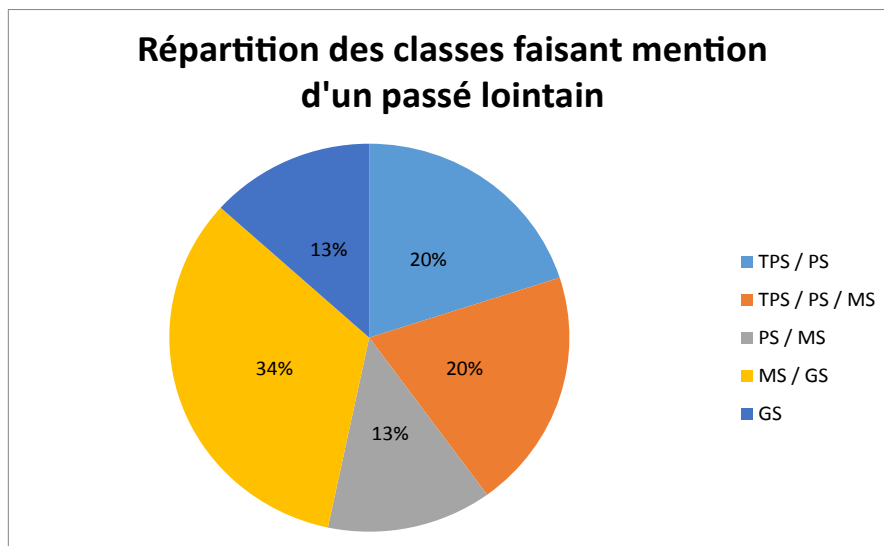


unité = nombre de réponses

Par ailleurs, les résultats obtenus révèlent aussi que lorsqu'il s'agit d'aborder un passé plus lointain, les enseignants se montrent beaucoup plus réticents. En effet, sur les vingt-huit réponses, à peine la moitié (soit 47%) affirme proposer des situations d'apprentissage permettant d'aborder un passé « lointain ». De plus, sur ces 47%, une part des enseignants (de l'ordre de 4%) admet ne pas le faire régulièrement mais seulement dans le cadre de certains projets d'école.

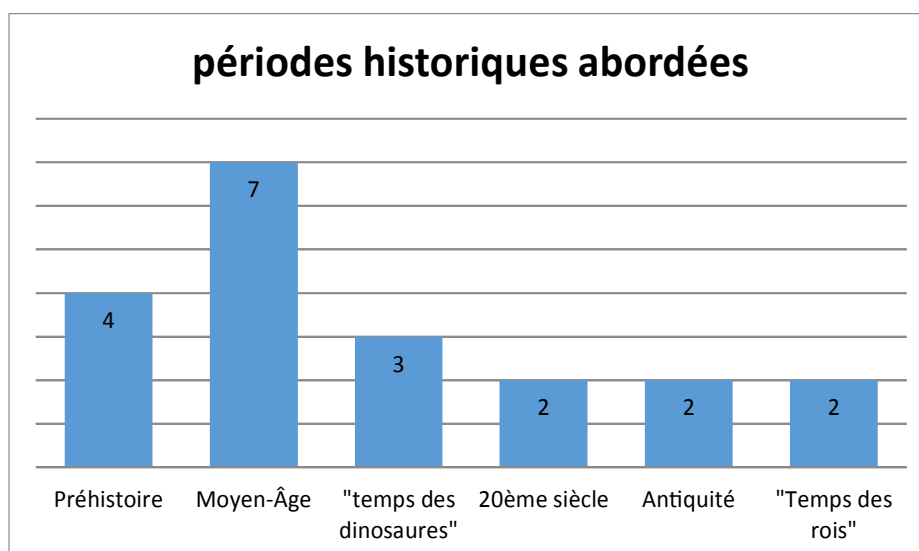


Il me semblait alors intéressant d'analyser la répartition des classes dans lesquelles les enseignants proposent à leurs élèves une approche du passé lointain. En effet, je me demandais s'il n'était pas plus aisé d'aborder ce passé lointain avec des élèves de grande section.



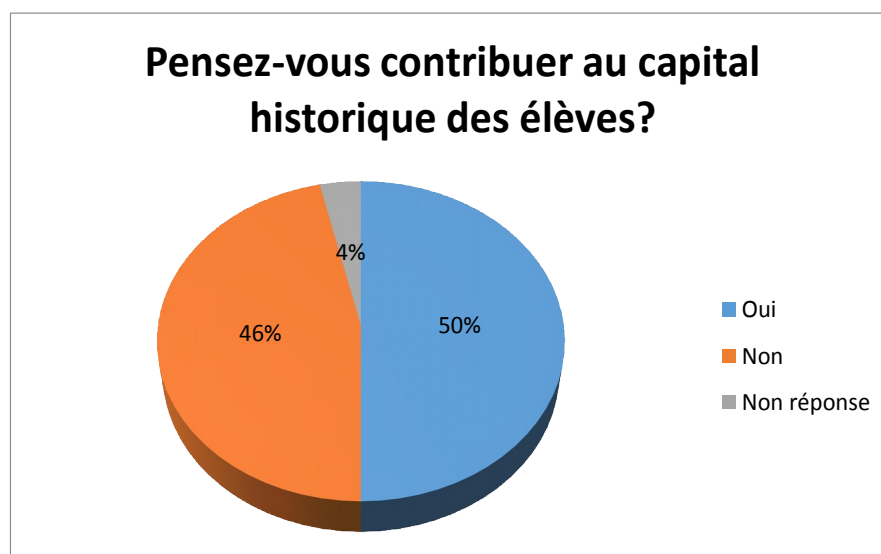
Ce graphique montre qu'effectivement, presque la moitié des classes abordant le passé lointain sont des classes de grande section ou de moyenne et grande sections (ces classes représentent 47% du total). Toutefois, il indique également que même les autres niveaux peuvent travailler sur cette approche d'un passé lointain : nous pouvons constater par exemple que certains enseignants de classes de toute petite et petite sections abordent le passé lointain avec leurs jeunes élèves.

Quant aux périodes historiques abordées, les réponses obtenues par l'enquête sont venues confirmer mes hypothèses : le Moyen-Âge est l'époque la plus travaillée par les enseignants qui proposent une approche du passé lointain à leurs élèves (voir l'histogramme ci-après).



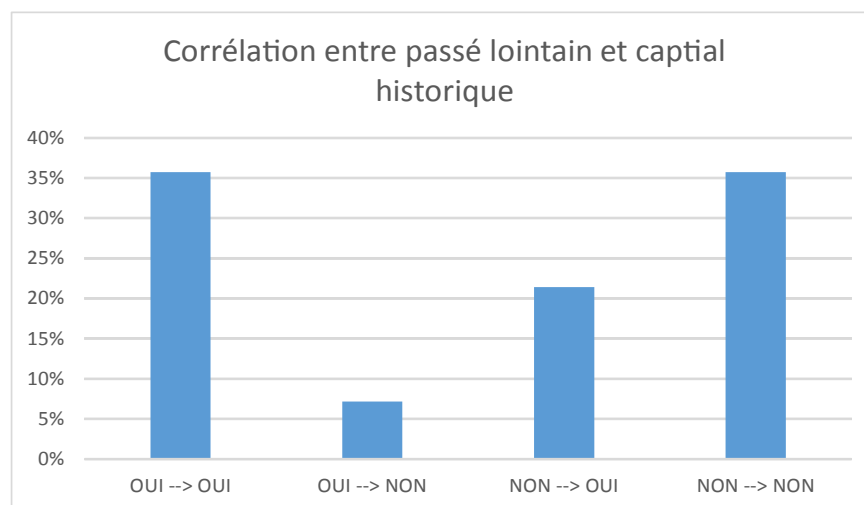
unité = nombre de réponses

Le reste du questionnaire interrogeait sur les pratiques concernant le capital historique. Ainsi, il est intéressant de constater que 50% des répondants estiment contribuer à la construction du capital historique de leurs élèves alors que seulement 47% proposent des situations permettant d'approcher un passé plus lointain.



De plus, les résultats mettent également en lumière le fait que 7% des enseignants ayant répondu par la négative à la question « proposez-vous à vos élèves des situations d'apprentissage permettant d'aborder un passé 'lointain' ? » répondent positivement à la question « pensez-vous contribuer au capital historique de vos élèves ? ». De même, 21%

des personnes ayant répondu « non » à la première question répondent pourtant « oui » à la seconde (voir histogramme ci-dessous).

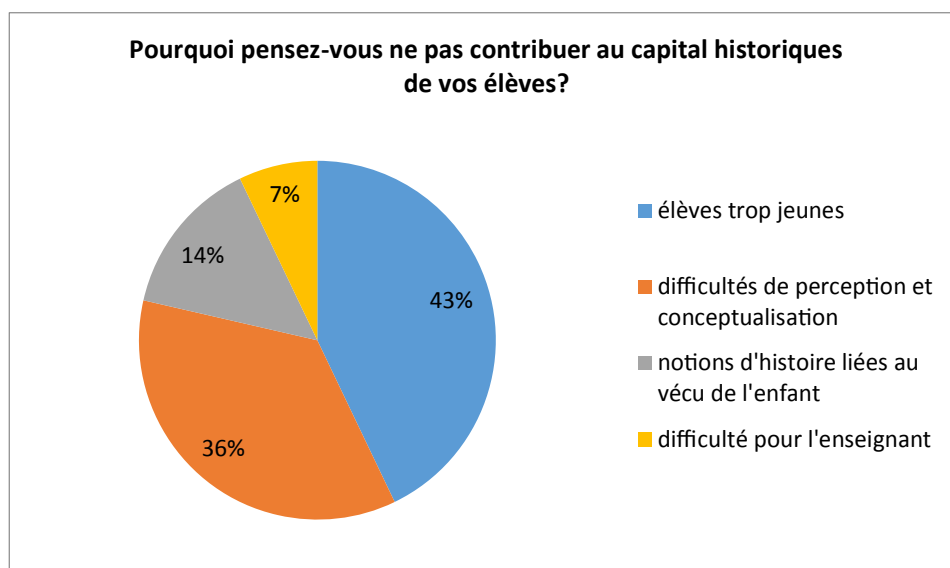


Cela s'explique probablement à cause d'une interprétation subjective de ce que l'on entend par « passé lointain ». En effet, il semble logique que les enseignants ayant répondu « non » à cette question, mais qui pourtant évoquent avec leurs élèves l'enfance des parents voire des grands-parents, répondent alors « oui » à la question concernant la construction du capital historique. De la même manière, on peut expliquer l'inverse (ceux qui ont répondu « oui » au passé lointain et « non » au capital historique) par le fait que le capital historique n'est pas défini et que les enseignants ne savent pas forcément à quelle idée renvoie cette appellation. Enfin, selon la manière dont les enseignants abordent ce passé lointain, il est tout à fait possible qu'ils ne participent pas à l'acquisition de ce « stock d'images mentales ou de représentations »³⁰.

Quant aux justifications des enseignants qui ne pensent pas contribuer à la construction du capital historique de leurs élèves, celles-ci relèvent pour la plupart du fait du rapport difficile qu'entretiennent les élèves avec le temps (voir graphique ci-dessous) : ces enseignants citent alors le jeune âge de leurs élèves, la difficulté pour ces derniers de percevoir et conceptualiser le temps historique ou encore l'importance à accorder au temps qui est vécu. Ainsi un-e enseignant-e interrogé-e avoue qu'il est « difficile de travailler le passé lointain avec des enfants qui ont déjà beaucoup de difficultés à se repérer et représenter le passé proche », un-e autre encore répond qu'il/elle « travaille la notion de temps en rapport avec le propre vécu des élèves ». Nous constatons alors que, pratiquement

³⁰ LOISON Marc (2005), Les apprentissages à l'école maternelle : entre structuration du temps vécu et évocation du passé, *Spirale*, n°36, pp. 109-121

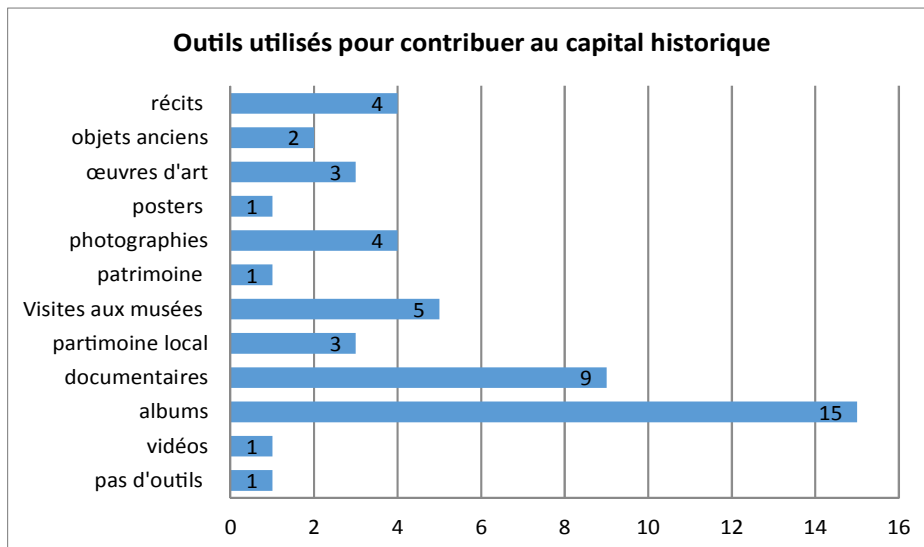
dix ans après la recherche de Marc Loison sur les obstacles épistémologiques, didactiques et pédagogiques à la préparation de l'Histoire au cycle³¹, les faits n'ont, pour ainsi dire, pas changés. En effet, à l'époque déjà « pratiquement six enseignants sur dix estiment qu'au regard des difficultés des élèves du cycle 1 à se repérer dans la journée, l'accent doit être mis sur le temps social. »



Ce graphique montre également que certains enseignants estiment ne pas contribuer à la construction du capital historique de leurs élèves car cela représente une difficulté pour eux dans la manière de faire. Un-e enseignant-e interrogé-e répond qu'il/elle n'a « jamais essayé jusqu'à présent » et qu'il/elle « ne saurait pas vraiment comment le mettre en œuvre ».

Enfin, lorsqu'ils sont interrogés sur les outils utilisés afin de participer à la construction du capital historique de leurs élèves, la réponse qui revient le plus souvent chez les enseignants est l'utilisation des albums. Un professeur des écoles (en PS/MS) interrogé explique même que « le livre est l'instrument qui fait le déclic pour parler du moment précis mais aussi du passé ».

31 LOISON Marc (Dir.) (2006), rapport de recherche, *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire*, IUFM Nord-Pas-de-Calais PROFÉOR EA 2261, Université Lille



unité = nombre de réponses

b) Interprétation

Au regard de ces résultats, il apparaît que la priorité en maternelle, concernant le rapport au temps, reste la construction du temps social. Les élèves de maternelle sont considérés comme trop jeunes pour aborder le temps historique que constitue le passé lointain. Cela s'explique par leur difficulté à se situer dans le temps : les élèves de cet âge ont déjà du mal à se repérer dans la semaine, voire même dans la journée, il semble alors inenvisageable pour beaucoup d'enseignants de travailler le temps historique alors que le temps social est encore en pleine construction. Néanmoins, tous les enseignants ne partagent pas cet avis et certains d'entre eux n'hésitent pas à aborder le passé lointain avec leurs élèves et contribuent à l'acquisition de leur capital historique. Pour cela, divers outils sont utilisés et les albums semblent être l'un des outils privilégié. Nous pouvons expliquer cela par leur côté motivant pour les élèves : la présence des illustrations venant compléter le texte lu par l'enseignant attire les enfants.

2 – les albums

L'enquête par questionnaires a confirmé mon hypothèse en révélant le caractère privilégié de l'album dans la construction du capital historique des élèves de maternelle. Il s'agit alors de déterminer de quelle manière il participe à cette acquisition.

L'analyse des albums du corpus³² révèle plusieurs éléments. Parmi eux, nous pouvons citer l'importance du rôle de l'enseignant : en effet, sans interventions de sa part, il paraît peu probable que l'album permette une première acquisition du capital historique des élèves. Tout d'abord, à cause du degré de fiction dans les histoires : les cinq albums du corpus contiennent des éléments qui relèvent de l'imaginaire (voyage dans le temps, dragon, animaux qui parlent...) qui placent les élèves dans un monde différent du nôtre. Pour pouvoir contribuer au capital historique de l'élève, l'enseignant devra donc faire prendre conscience aux élèves que certains éléments de l'histoire ont existé à une époque et que d'autres éléments sont de l'ordre de la fiction. Par ailleurs, certains de ces albums proposent un lexique caractéristique de l'époque (voir tableau ci-dessous) qui est très riche mais qui n'est que très rarement défini dans l'histoire.

Album	Vocabulaire caractéristique du Moyen-Âge (ou tout du moins d'une époque passée)
<i>La vie de château</i>	Pont-levis ; douves ; herse ; cotte de maille ; lance ; épée ; puits ; écuelles de bois ; forgeron ; palefrenier ; seigneur ; serviteurs ; gens d'armes ; donjon ; salle d'armes ; cachot ; lit à baldaquin ; chevalier ; adoubé ; chemin de ronde
<i>Princesse Inès</i>	Roi ; reine ; princesse ; princes ; chevaliers ; chemin de ronde ; cotte de mailles ; manuscrit ; épée ; serviteurs ; épousailles ; douves
<i>Chevalier Xavier</i>	«Oyez ! Oyez ! » ; roi ; guerroyer ; félon ; destrier ; cotte de mailles ; caparaçon ; chevalier ; blason ; tournoi
<i>Le complot de Mortefeuille</i>	Forteresse ; prince ; roi ; tours de garde ; salle du trône ; enluminée ; dot ; manuscrit ; douves ; serviteur ; vilain ; scribes ; enlumineurs ; scriptorium ; parcheminier ; parchemin ; plumes ; encriers ; lettrines ; relieur ; pont-levis ; douves ; troubadours ; ménestrels ; moines copistes
<i>La princesse, le dragon et le chevalier intrépide</i>	Royaume ; princesse ; chevalier ; quérir ; pourpoint ; heaume

32 Analyse par le biais d'une grille : les grilles complétées se trouvent en annexe.

Si l'enseignant souhaite que les élèves se représentent les termes utilisés, il devra donc donner aux élèves certaines informations (sans pour autant définir chaque terme). Notons que la fin de l'histoire dans *Le complot de Mortefeuille* consiste en une visite du scriptorium, ce qui permet d'expliquer tous les termes liés à la conception d'un manuscrit au Moyen-Âge. De même, la dernière double page de *La vie de château* est une illustration de la vue d'ensemble du château fort, complétée par des annotations informatives (nom des différents lieux) tandis que *Chevalier Xavier* propose un lexique qui définit les termes « félon », « percheron », « caparaçon », « tournoi » et « blason ».

De plus, si l'on part du principe que ces albums constituent une toute première entrée dans la période médiévale, nous supposons alors que les élèves n'ont aucune connaissance ou même représentation de l'époque. Il est donc nécessaire de prendre le temps d'expliquer les termes du titre quand ceux-ci font référence à des éléments caractéristiques de l'époque et/ou de décrire et commenter les illustrations de la première de couverture.

En outre, pour chaque album du corpus, les illustrations aident les élèves à mieux comprendre l'histoire. Les différents textes entretiennent avec les illustrations soit des rapports de « redondance »³³ (c'est-à-dire que le texte et les illustrations se répètent) ou des rapports de « collaboration » (toujours selon S. Van der Linden : lorsque le texte et les illustrations se complètent). On peut donc affirmer que les illustrations ont un rôle primordial, d'autant plus qu'elles mettent souvent en scène des éléments que les élèves ne connaissaient pas jusque là. Bien sûr, là encore, il est nécessaire que l'enseignant intervienne pour faire le lien entre des termes inconnus et leur représentation dans les illustrations.

Enfin, dans les cinq albums du corpus, deux offrent une réelle possibilité de faire prendre conscience aux élèves de la différences des us et coutumes à l'époque médiévale. En effet, l'album *La vie de château*, fait voyager les élèves à l'intérieur d'un château fort tout en mettant l'accent sur la différence du mode de vie au Moyen-Âge : ainsi, les deux principaux protagonistes – et les élèves par la même occasion – découvrent entre autre qu'il n'y avait pas de robinet mais qu'il fallait aller chercher l'eau au puits, ou encore que les

33 VAN DER LINDEN Sophie (2006), *Lire l'album*, L'atelier du poisson soluble

enfants n'allaient pas à l'école mais avaient d'autres occupations. *Le complot de Mortefeuille* quant à lui raconte toutes les étapes de la conception d'un manuscrit : les élèves apprennent alors, par exemple, que l'on écrivait sur des parchemins et non sur des feuilles de papier et que pour écrire on utilisait des plumes. Au contraire, un album sur les cinq ne permet pas, à mes yeux et après analyse, de projeter les élèves dans le passé et de voir en quoi c'était différent : il s'agit de *La princesse, le dragon et le chevalier intrépide*. Ce dernier place les élèves dans un monde beaucoup trop imaginaire et met même en scène un élément de notre vie actuelle, une école qui ressemble de trop près à celles que l'on peut connaître. En outre, il n'offre pas assez de vocabulaire caractéristique de l'époque ni d'illustrations qui permettraient aux élèves de se représenter ce qu'était le Moyen-Âge.

Pour résumer, l'analyse des albums du corpus laisse à penser que la construction du « stock d'images mentales et de représentations » est possible par la confrontation des élèves à un riche lexique représentatif d'une époque révolue mis en scène au travers d'illustrations permettant ainsi leur faire prendre conscience qu'avant c'était différent. Mais que tout cela nécessite un étayage de la part de l'enseignant.

3 – Analyse des séances menées en classe

Les séances ont été menées l'après-midi, de manière à ce que seuls les élèves de moyenne section soient concernés. En effet, comme beaucoup d'autres enseignants, j'estimais mes élèves de toute petite et petite sections trop jeunes pour pouvoir les confronter à un passé si lointain. Les principaux objectifs de ces séances étaient d'apporter aux élèves quelques connaissances sur le Moyen-Âge (afin de participer à l'acquisition d'un premier capital historique) et de leur faire prendre conscience des différences qui existent entre cette période et celle dans laquelle nous vivons. J'ajouterai également que ces séances ne constituaient pas une séquence à proprement parler mais qu'il s'agissait plutôt d'un prétexte pour évoquer un passé lointain et révolu.

Très rapidement, une limite s'est imposée à moi : l'album choisi demandait de nombreuses

interventions de ma part. Ainsi, je devais alterner lecture, explications et questionnements afin d'aider les élèves à mieux comprendre et mieux se représenter ce qu'était le Moyen-Âge. J'ai alors également complété cette lecture par la lecture de documentaires destinés aux enfants.

Par ailleurs, la masse d'explications à apporter me donnait l'impression de faire un cours magistral, ce qui n'est vraiment pas adapté pour des élèves de cet âge. En effet, bien que je les sollicitais régulièrement par des questionnements qui leur permettaient une certaine réflexion, cette situation les plaçait dans une position passive, or on sait combien il est important que l'élève de maternelle soit acteur de ses apprentissages. Un paradoxe est apparu : les élèves étaient très intéressés par le sujet, curieux d'en savoir plus ils posaient des questions comme « Mais, est-ce qu'ils avaient des douches ? » ou « mais pourquoi on ne voit pas le roi dans le château ? » et pourtant se lassaient très vite. Cela s'explique par ce que j'ai indiqué précédemment surtout que leurs questions m'amenaient à leur fournir encore plus d'informations (qui étaient bien souvent superflues par rapport aux objectifs que je voulais atteindre).

Après la lecture de cet album et des documentaires, j'ai confectionné un référentiel autour du château fort en y ajoutant également des « personnages » clés. Les mots que j'avais choisis étaient les suivants :

- château fort
- pont-levis
- créneaux
- herse
- douves
- puits
- chevaliers
- roi
- reine

Ces mots ont été choisis soit parce qu'ils avaient fait l'objet d'une attention particulière lors

des différentes lectures soit parce qu'ils étaient, pour moi, représentatifs de l'époque médiévale. Ce référentiel a été affiché dans la classe et a permis de revenir régulièrement sur ces termes.

Enfin, quant à savoir si ces séances ont contribué à la construction du capital historique de mes élèves, je dirais que oui. En effet, lorsque quelques semaines plus tard, je leur ai demandé ce qu'était pour eux le Moyen-Âge, voici des exemples de réponses que j'ai pu obtenir :

- « c'est quand il y avait des **châteaux forts** »
- « c'est **il y a très longtemps**, quand il n'y avait pas de lumière et de robinet... »
- « même qu'il n'y avait pas de télé et de voiture ! »
- « c'est le temps des **rois** et des **chevaliers** »

Je pense alors pouvoir dire que mes objectifs ont été atteints et que la lecture de cet album, combinée à la lecture des documentaires et au référentiel, a permis à mes élèves de se constituer un « stock d'images mentales et de représentations » à propos du Moyen-Âge. Certes, ce capital historique est encore très pauvre pour le moment et donne aux élèves une vision stéréotypée de ce qu'a pu être cette période, mais il pourra être enrichi dans les années à venir afin de préparer les élèves à l'Histoire. J'ose alors espérer, que lorsqu'au cycle des approfondissements, ils aborderont le Moyen-Âge, ces élèves posséderont des représentations sur la période.

Conclusion

La finalité de ce mémoire était de rendre compte de la manière dont les albums de jeunesse peuvent favoriser l'acquisition d'un capital historique chez les élèves de maternelle.

D'une part, mes recherches m'ont permis de constater que la construction de ce capital historique ne faisait pas partie des priorités de la maternelle. En effet, que ce soit du côté des enseignants ou du côté de l'institution, peu de place est accordée à l'acquisition du capital historique. Cela s'explique par la priorité qui est donnée au temps social : en effet, la plupart des enseignants estiment qu'il est trop difficile pour un élève de maternelle d'être confronté au temps historique alors que celui-ci en est encore à construire ses repères temporels sociaux. Pour beaucoup, il est donc nécessaire d'apprendre à se situer dans le temps proche avant de parler d'un temps plus lointain. Néanmoins, mon enquête par questionnaire a démontré qu'un certain nombre d'enseignants montrent tout de même la volonté d'aborder un passé lointain et de contribuer à l'acquisition d'un premier capital historique. Et comme je le pensais, un des outils les plus utilisés pour y parvenir est l'album. Cela m'a alors conforté dans l'idée que l'album représentait un outils privilégié pour faire le récit d'événements passés.

D'autre part, cette recherche a révélé que l'album ne peut pas à lui seul favoriser la construction du capital historique. En effet, j'en suis arrivée à la conclusion que cet outil peut participer à l'acquisition d'un « stock d'images mentales et de représentations » à propos d'une période historique seulement s'il est mis en lien avec d'autres éléments tels que des documentaires, des référentiels ou encore des photographies, et l'utilisation du patrimoine. De plus, cette recherche montre qu'il est nécessaire que l'enseignant intervienne s'il veut aider ses élèves à se projeter dans le passé.

Je répondrai à la problématique en disant que l'album offre aux élèves des illustrations riches d'informations, un lexique représentatif de l'époque choisie et des textes qui plongent les élèves dans un univers différent du nôtre. Alors, tout cela combiné à d'autres

outils ainsi qu'à des interventions de l'enseignant permettant une réflexion et une prise de conscience des élèves amène ces derniers à l'acquisition d'un premier capital historique. Bien évidemment, l'album doit être choisi méticuleusement en fonction justement des connaissances qu'il peut apporter aux élèves.

Enfinement, il me semble nécessaire de mentionner les limites de ce projet. En effet, je suis consciente que cette recherche n'apporte qu'une réponse partielle à ma problématique. De plus, l'échantillon constitué pour l'enquête par questionnaire n'est pas représentatif et ne permet pas de généraliser les résultats obtenus. Ce questionnaire aurait d'ailleurs mérité un second jet en fonction des réponses obtenues mais le manque de temps ne m'a pas permis de réaliser ce second jet. Par ailleurs, les albums analysés ne couvrent qu'une période historique et il aurait été intéressant de procéder à la même analyse pour des albums abordant d'autres périodes historiques. Enfin, comme je l'ai mentionné lors de ma réflexion, l'observation de l'utilisation en classe des albums du corpus aurait donné une dimension supplémentaire à cette recherche et aurait pu compléter la réponse à la problématique.

Pour conclure, j'ajouterai que ce mémoire pourrait être enrichi par une recherche sur le long terme, qui permettrait de confirmer que certains albums de jeunesse favorisent l'acquisition d'un capital historique en maternelle : une recherche qui suivrait alors les mêmes élèves sur plusieurs années afin de voir, une fois arrivés au cycle 3, quelles sont leurs représentations sur telle ou telle période et de comparer ces représentations à ce qui a été fait en maternelle.

Bibliographie

Apports théoriques :

- ◆ BEAUDE Pierre-Marie (Dir.), PETITJEAN André (Dir.), PRIVAT Jean-Marie (Dir.) (1996), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, actes de colloque, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Metz.
- ◆ BOURGUIGNON Jean-Claude, GROMER Bernadette, STOECKLE Rémy (1985), *L'album pour enfant. Pourquoi? Comment ?*, « pratique pédagogique », Armand Colin, Paris.
- ◆ CARIOU Didier (2012), Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3, *Repères*, n°45, pp.163-179.
- ◆ CHELEBOURG Christian, MARCOIN Francis (2007), *La littérature de jeunesse*, « 128 » , Armand Colin, Paris.
- ◆ GIOUX Anne-Marie (2005), Percevoir et construire le temps, *Éducation infantine*, n°1066, le temps maîtrisé, pp. 62-63.
- ◆ GROSSMANN Francis (1996), Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ?, *Repères*, n°13, pp.85-101
- ◆ LOISON Marc (2005), Les apprentissages à l'école maternelle : entre structuration du temps vécu et évocation du passé, *Spirale*, n°36, pp. 109-121
- ◆ LOISON Marc (Dir.) (2006), rapport de recherche, *Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire*, IUFM Nord-Pas-de-Calais PROFÉOR EA 2261, Université Lille III.
- ◆ PIAGET Jean (1946), *le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, P.U.F.
- ◆ VAN DER LINDEN Sophie (2006), *Lire l'album*, L'atelier du poisson soluble.

Apports didactiques :

- ◆ ALAMICHEL Dominique (2000), *Albums, mode d'emploi cycle 1,2 et 3*, Créteil, CRDP de l'académie de Créteil.
- ◆ BRIGAUDIOT Mireille, FALAIZE Benoît (2002), *Temps et temporalité*, CRDP du

Limousin.

- ◆ DESENFANS Carole, KUZNICKI Joëlle, LEVANT Françoise, MASSON Gérard, NOULÉ Christian, NOWAK Christine (Dir. LOISON Marc) (2001), *Repères temporels au cycle 1*, collection Outils pour les cycles, CRDP Nord-Pas-de-Calais.
- ◆ HOUYEL Christine, LAGARDE Hélène, POSLANIEC Christian (2005), *Comment utiliser les albums en classe : cycles 1,2 et 3*, Paris, Retz.

Instructions officielles :

- ◆ Ministère de l'Éducation Nationale (2008), Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, *Bulletin Officiel*, Hors série n°3.

Sitographie :

- ◆ DESVIGNES Dominique, LOISON Marc (2008) : « La culture historique en questions : les programmes de l'école primaire de 2008 », *Cahiers pédagogiques*, n°468, décembre 2008. URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-culture-historique-en-questions%E2%80%89-les-programmes-de-l-ecole-primaire-de-2008>
- ◆ <http://www.ricochet-jeunes.org/>
- ◆ <http://www.histoiredenlire.com/>
- ◆ document sur le temps en maternelle : <http://www.ia22.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/ia22/shared/maternelle/documents%20animations/doc%20anim%20temps%20ageem.pdf>

Albums :

- ◆ BOURRE Martine (2011), *Princesse Inès*, l'école des loisirs, Paris.
- ◆ BOURRE Martine (2012), *Chevalier Xavier*, l'école des loisirs, Paris
- ◆ DE PENNART Geoffroy (2011), *La princesse, le dragon et le chevalier intrépide*, collection « Kilimax », l'école des loisirs, Paris.
- ◆ KRAHENBUHL Eddy (1994), *La vie de château*, l'école des loisirs, Paris.
- ◆ PEREIRA Marjolaine, CORNIOLO-BAILLOT Christine (2006), *Le complot de Mortefeuille*, collection « les bonbecs dans l'Histoire », éditions Millefeuille.

Annexes

A – questionnaire vierge

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Dans le cadre de ma seconde année de Master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), je réalise un mémoire sur l'acquisition d'un premier capital historique chez les élèves de maternelle. Afin d'étayer mes recherches, je vous serai reconnaissante de répondre aux questions suivantes.

1- Indiquez académie, circonscription et ville dans lesquelles vous enseignez.

2- Niveau de classe : cochez la ou les cases correspondantes

 TPS PS MS GS

3 – Effectif total de la classe (avec répartition par niveau dans le cas de classe à plusieurs niveaux)

4 – Pratiques personnelles :

4a – Proposez-vous à vos élèves des situations d'apprentissage visant à distinguer présent et passé ?

 Oui non

4b- Si oui, lesquelles ? (expliquez et donnez des exemples)

4c- Proposez-vous à vos élèves des situations d'apprentissage permettant d'aborder un passé « lointain »?

 Oui non

4d - Si oui, lesquelles ? Quelle(s) période(s) historique(s) abordez-vous ?

4e – Pensez-vous contribuer à la construction du capital historique de vos élèves ?

Oui (*passez à la question 4g*) non

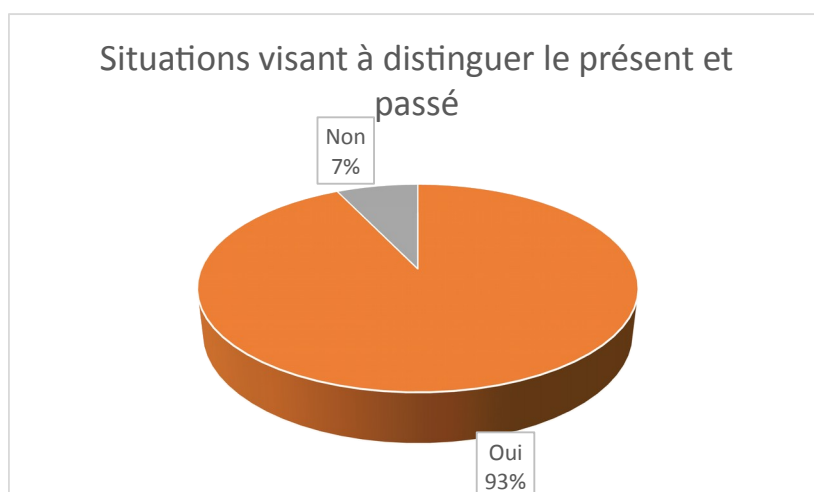
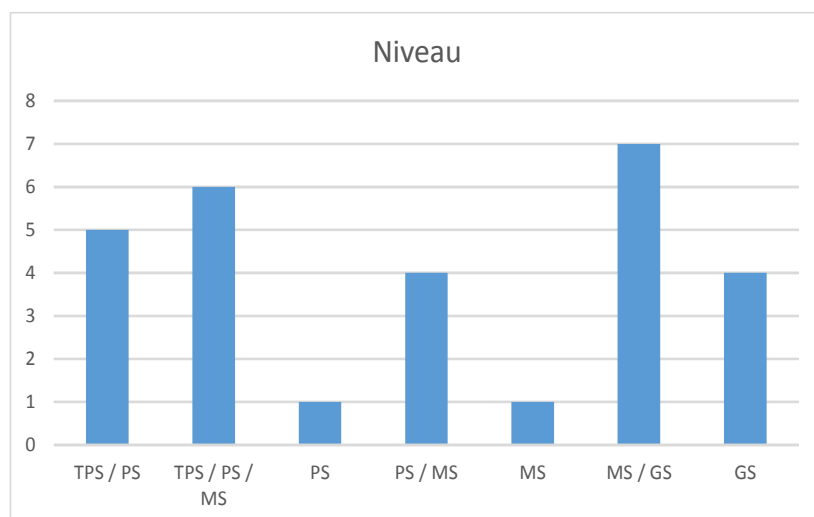
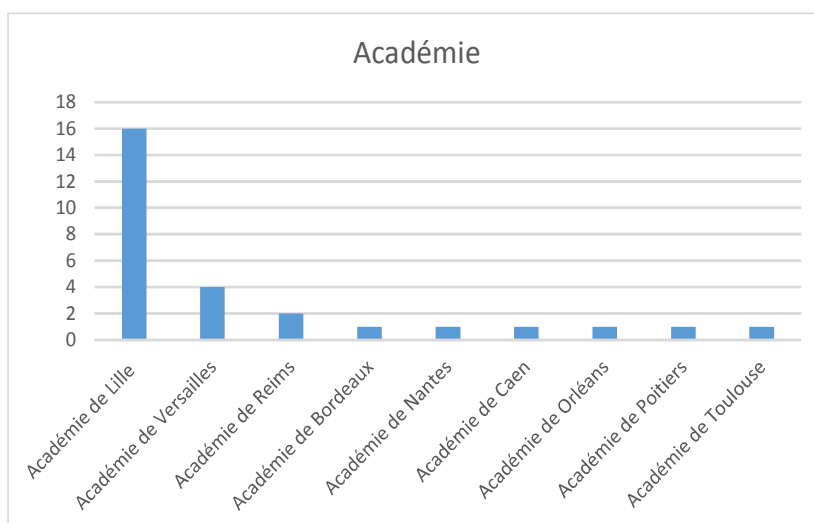
4f – Si non, expliquez pourquoi.

4g – Si oui, expliquez de quelle manière. (Donnez des exemples)

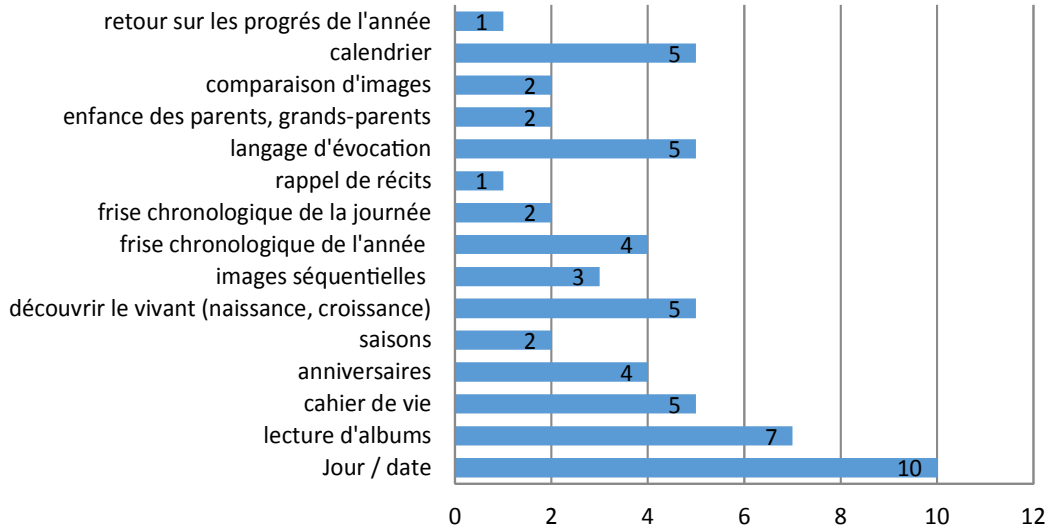
4h – Quel(s) outil(s) utilisez-vous pour cela ? (exemple : récit, documentaire, album, patrimoine...)

4i – Dans le cas où vous utilisez des albums : lesquels ? (donnez les titres et/ou auteurs)

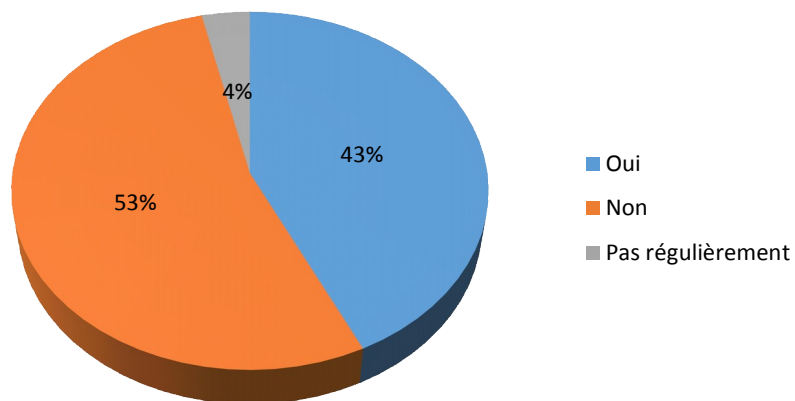
B – Graphiques des résultats de l'enquête par questionnaire



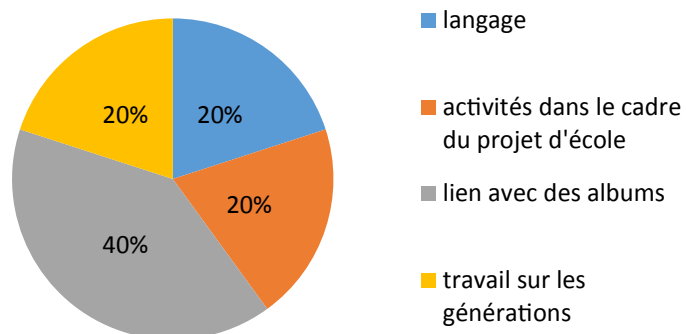
Distinction présent / passé



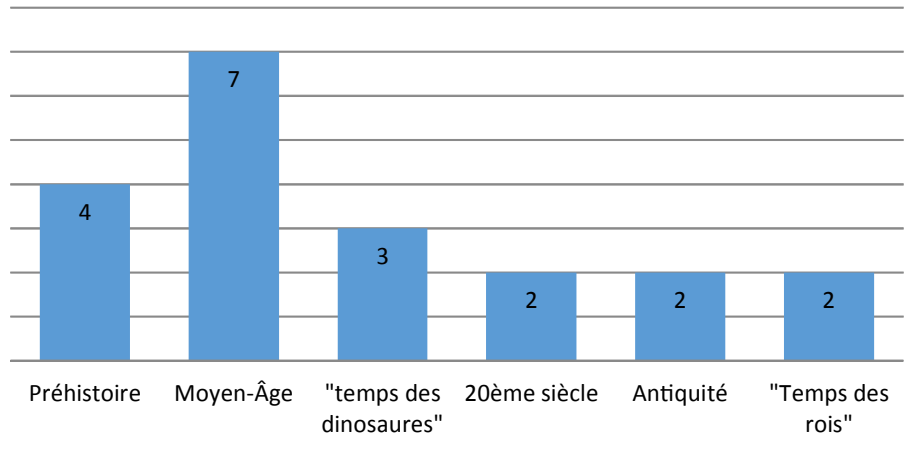
Aborder le passé lointain



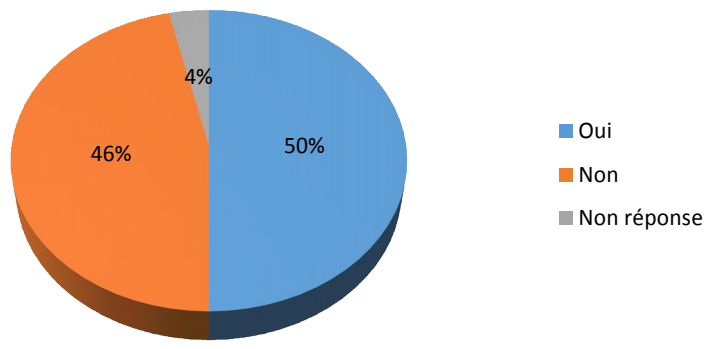
Situations proposées pour aborder le passé lointain



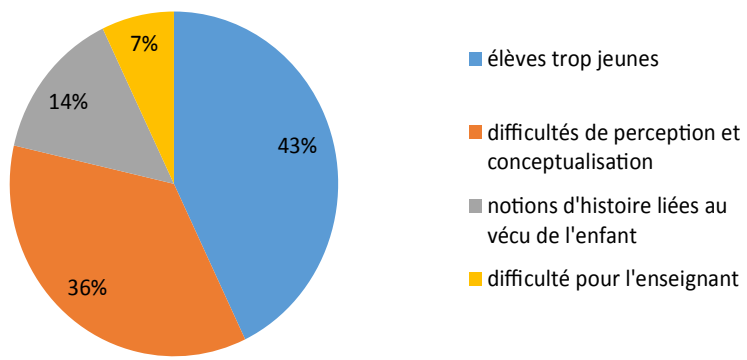
périodes historiques abordées



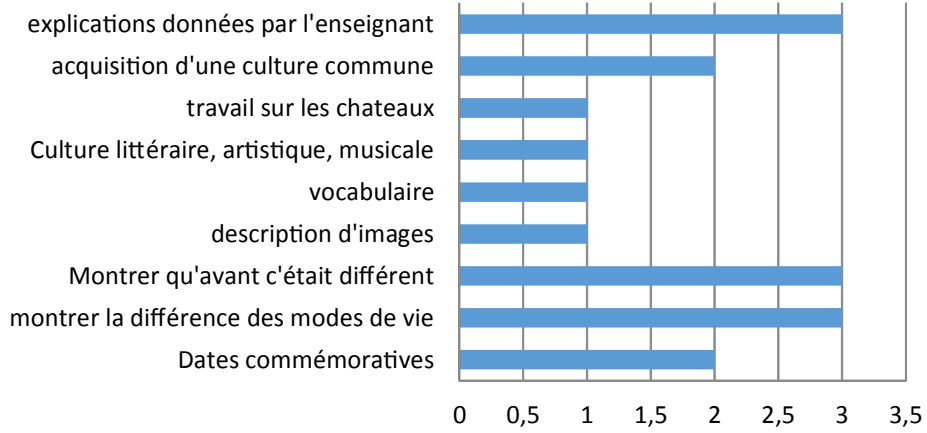
Pensez-vous contribuer au capital historique des élèves?



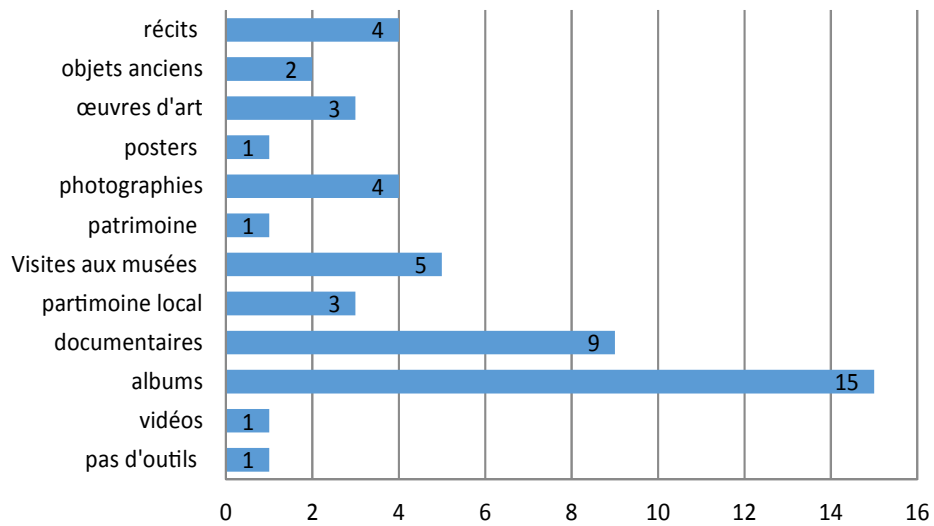
Pourquoi pensez-vous ne pas contribuer au capital historiques de vos élèves?

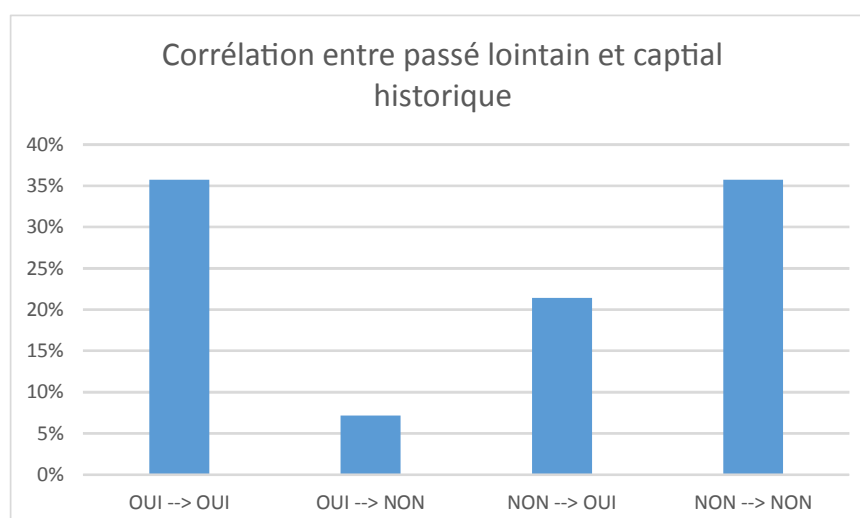
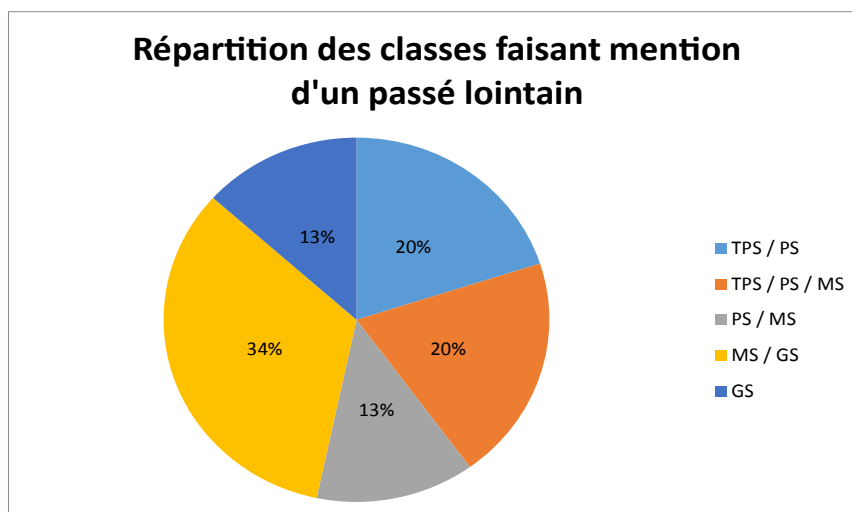
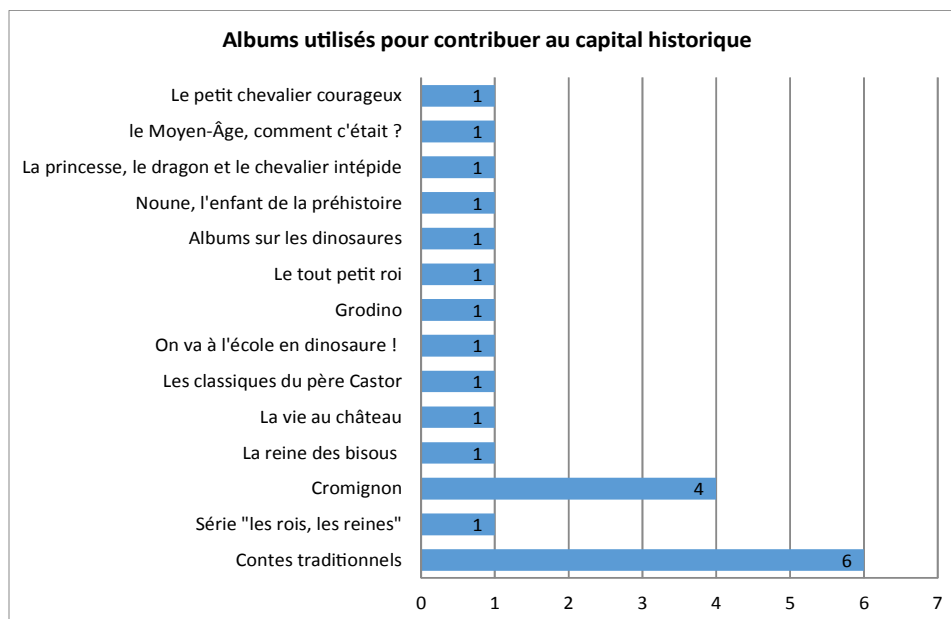


manières de contribuer à la construction du capital historique



Outils utilisés pour contribuer au capital historique





C – corpus d'albums à analyser

- BOURRE Martine (2011), *Princesse Inès*, l'école des loisirs, Paris.
- BOURRE Martine (2012), *Chevalier Xavier*, l'école des loisirs, Paris
- DE PENNART Goeffroy (2011), *La princesse, le dragon et le chevalier intrépide*, collection « Kilimax », l'école des loisirs, Paris.
- KRAHENBUHL Eddy (1994), *La vie de château*, l'école des loisirs, Paris.
- PEREIRA Marjolaine, CORNIOLO-BAILLOT Christine (2006), *Le complot de Mortefeuille*, collection « les bonbecs dans l'Histoire », éditions Millefeuille.

D - Grille d'analyse d'album vierge

Titre :			
Auteur :			
Illustrateur :			
Éditeur :			
		OUI	NON
La couverture	<u>Le titre :</u> - donne-t-il des indices sur l'époque abordée ? → si oui, lesquels : - sont-ils accessibles pour les élèves ?		
	<u>L'illustration :</u> - la première de couverture comprend-t-elle des illustrations ? - si oui, ces illustrations donne-t-elle des indices sur l'époque ? → si oui, lesquels ? - sont-ils accessibles pour les élèves ?		
	<u>Le texte :</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Type de discours :</i> <ul style="list-style-type: none"> - est-il narratif ? - est-il descriptif ? - est-il explicatif ? • <i>Lexique :</i> <ul style="list-style-type: none"> - à la portée des élèves de maternelle? - présence d'un lexique caractéristique de 		

Le corps de l'album	<p>l'époque ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - si oui, des explications sont-elles données ? - si oui, sont-elles données pour chaque terme caractéristique de l'époque ? <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'époque:</i> <ul style="list-style-type: none"> - La période historique est-elle indiquée ? - si oui : <ul style="list-style-type: none"> * de manière explicite ? * de manière implicite ? - présence d'indicateurs temporels ? - si oui permettent-ils aux élèves de comprendre que l'histoire a lieu à une époque différente de la nôtre ? - Y a-t-il des éléments qui permettent de comprendre qu'avant c'était différent ? → si oui, lesquels : <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'histoire :</i> <ul style="list-style-type: none"> - le lieu est-il précisé ? → si oui, où l'histoire se déroule-t-elle ? - degré de réalité : - degré de fiction : 		
	<p><u>Les illustrations :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettent-elles en scène des éléments caractéristiques de l'époque ? → si oui, lesquels ? - permettent-elles aux élèves de mieux comprendre l'histoire ? - aident-elles les élèves à se représenter des éléments de l'époque ? - perdent-elles les élèves dans la compréhension de l'histoire ? 		
	<p><u>Rapport texte/illustrations :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - rapport de redondance - rapport de collaboration - rapport de disjonction 		

E – Grilles d'analyse d'album complétées

Titre : La vie de château Auteur : Eddy Krähenbül Illustrateur: / (non précisé) Éditeur : l'école des loisirs			
		OUI	NON
La couverture	<u>Le titre :</u> - donne-t-il des indices sur l'époque abordée ? → si oui, lesquels : Le terme « château » nous place dans une autre époque dans le sens où, de nos jours, nous ne vivons plus dans des châteaux. Les châteaux reflètent une époque révolue.	X	
	- sont-ils accessibles pour les élèves ? Pas automatiquement → besoin d'un questionnement guidé par l'enseignant.		X
	<u>L'illustration :</u> - la première de couverture comprend-t-elle des illustrations ? - si oui, ces illustrations donne-t-elle des indices sur l'époque ? → si oui, lesquels ? Un château fort, un cavalier, un homme en armure	X	
	- sont-ils accessibles pour les élèves ? Pas automatiquement → besoin d'un questionnement guidé par l'enseignant	X	X
Le corps de l'album	<u>Le texte :</u> • <i>Type de discours :</i> - est-il narratif ? - est-il descriptif ? - est-il explicatif ?	X X	X
	• <i>Lexique :</i> - à la portée des élèves de maternelle? Remarque : excepté pour les termes spécifiques de l'époque (qui sont très présents dans le texte)	X	
	- présence d'un lexique caractéristique de l'époque ?	X	
	- si oui, des explications sont-elles données ? Mais que très rarement.	X	

	l'histoire ? - aident-elles les élèves à se représenter des éléments de l'époque ? - perdent-elles les élèves dans la compréhension de l'histoire ?	X	X
	<u>Rapport texte/illustrations :</u> - rapport de redondance - rapport de collaboration - rapport de disjonction	X	X X

Titre : Princesse Inès Auteur : Martine Bourre Illustrateur : / (non précisé) Éditeur : l'école des loisirs			
		OUI	NON
La couverture	<u>Le titre :</u> - donne-t-il des indices sur l'époque abordée ? → si oui, lesquels : Le terme « princesse » nous place dans une autre époque.	X	
	- sont-ils accessibles pour les élèves ? Même si ce terme peut aussi leur faire penser aux contes, aux dessins animés et donc à un monde imaginaire.	X	
	<u>L'illustration :</u> - la première de couverture comprend-t-elle des illustrations ? - si oui, ces illustrations donne-t-elle des indices sur l'époque ? → si oui, lesquels ? Un personnage féminin en costume d'époque, les remparts d'un château fort	X X	
	- sont-ils accessibles pour les élèves ?		X
	<u>Le texte :</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Type de discours :</i> <ul style="list-style-type: none"> - est-il narratif ? - est-il descriptif ? - est-il explicatif ? • <i>Lexique :</i> <ul style="list-style-type: none"> - à la portée des élèves de maternelle? Toutefois, quelques termes sont à définir par	X X	X X
		X	

Le corps de l'album	<p>l'enseignant.</p> <ul style="list-style-type: none"> - présence d'un lexique caractéristique de l'époque ? - si oui, des explications sont-elles données ? - si oui, sont-elles données pour chaque terme caractéristique de l'époque ? <p style="margin-left: 40px;">• <i>L'époque:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La période historique est-elle indiquée ? - si oui : <ul style="list-style-type: none"> * de manière explicite ? * de manière implicite ? - présence d'indicateurs temporels ? - si oui permettent-ils aux élèves de comprendre que l'histoire a lieu à une époque différente de la nôtre ? - Y a-t-il des éléments qui permettent de comprendre qu'avant c'était différent ? → si oui, lesquels : / <p style="margin-left: 40px;">• <i>L'histoire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - le lieu est-il précisé ? → si oui, où l'histoire se déroule-t-elle ? <p>Dans un château fort</p> <ul style="list-style-type: none"> - degré de réalité : / - degré de fiction : le dragon, la magie, les personnages 	X	X X
	<p><u>Les illustrations :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettent-elles en scène des éléments caractéristiques de l'époque ? → si oui, lesquels ? <p>Les costumes, le château fort, les personnages (roi, reine, princesse, chevaliers, serviteurs, musiciens)</p> <ul style="list-style-type: none"> - permettent-elles aux élèves de mieux comprendre l'histoire ? - aident-elles les élèves à se représenter des éléments de l'époque ? - perdent-elles les élèves dans la compréhension de l'histoire ? 	X X X	 X
	<p><u>Rapport texte/illustrations :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - rapport de redondance - rapport de collaboration - rapport de disjonction 	X	X X

Titre : Chevalier Xavier

Auteur : Martine Bourre

Illustrateur : / (non précisé)

Éditeur : l'école des loisirs

		OUI	NON
La couverture	<u>Le titre :</u> - donne-t-il des indices sur l'époque abordée ? → si oui, lesquels : Le terme « chevalier » - sont-ils accessibles pour les élèves ? La plupart des élèves ne savent pas ce que signifie le mot chevalier.	X	X
	<u>L'illustration :</u> - la première de couverture comprend-t-elle des illustrations ? - si oui, ces illustrations donne-t-elle des indices sur l'époque ? → si oui, lesquels ? Un chevalier - sont-ils accessibles pour les élèves ?	X X	X
Le corps de l'album	<u>Le texte :</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Type de discours :</i> <ul style="list-style-type: none"> - est-il narratif ? - est-il descriptif ? - est-il explicatif ? • <i>Lexique :</i> <ul style="list-style-type: none"> - à la portée des élèves de maternelle? - présence d'un lexique caractéristique de l'époque ? - si oui, des explications sont-elles données ? - si oui, sont-elles données pour chaque terme caractéristique de l'époque ? • <i>L'époque:</i> <ul style="list-style-type: none"> - La période historique est-elle indiquée ? - si oui : <ul style="list-style-type: none"> * de manière explicite ? * de manière implicite ? - présence d'indicateurs temporels ? - si oui permettent-ils aux élèves de comprendre que l'histoire a lieu à une époque différente de la nôtre ? - Y a-t-il des éléments qui permettent de comprendre qu'avant c'était différent ? → si oui, lesquels : <ul style="list-style-type: none"> - la bataille - la place (le rôle) des chevaux • <i>L'histoire :</i> 	X X X X X X X X	X X X X

	- le lieu est-il précisé ? → si oui, où l'histoire se déroule-t-elle ?		X
	- degré de réalité : / - degré de fiction : les personnages, les chevaux qui parlent		
	<u>Les illustrations :</u> - mettent-elles en scène des éléments caractéristiques de l'époque ? → si oui, lesquels ? Les personnages, la bataille, l'adoubement, les armes	X	
	- permettent-elles aux élèves de mieux comprendre l'histoire ?	X	
	- aident-elles les élèves à se représenter des éléments de l'époque ?	X	
	- perdent-elles les élèves dans la compréhension de l'histoire ?		X
	<u>Rapport texte/illustrations :</u> - rapport de redondance - rapport de collaboration - rapport de disjonction	X X	X

Titre : La princesse, le dragon et le chevalier intrépide			
Auteurs : Geoffroy de Pennart			
Illustrateur : / (non précisé)			
Éditeur : l'école des loisirs			
		OUI	NON
La couverture	<u>Le titre :</u> - donne-t-il des indices sur l'époque abordée ? → si oui, lesquels : Les termes « princesse » et « chevalier »	X	
	- sont-ils accessibles pour les élèves ? Le terme « princesse » place les élèves dans une autre époque bien qu'il puisse aussi renvoyer à un monde plus imaginaire.	X	
	<u>L'illustration :</u> - la première de couverture comprend-t-elle des illustrations ? - si oui, ces illustrations donne-t-elle des indices sur l'époque ?	X X	

	<u>Les illustrations :</u> - mettent-elles en scène des éléments caractéristiques de l'époque ? → si oui, lesquels ? - permettent-elles aux élèves de mieux comprendre l'histoire ? - aident-elles les élèves à se représenter des éléments de l'époque ? - perdent-elles les élèves dans la compréhension de l'histoire ?		X
	<u>Rapport texte/illustrations :</u> - rapport de redondance - rapport de collaboration - rapport de disjonction	X X	X

Titre : Le complot de Mortefeuille Auteur : Marjolaine Pereira Illustrateur : Christine Corniolo-Baillet Éditeur : éditions Millefeuille			
		OUI	NON
La couverture	<u>Le titre :</u> - donne-t-il des indices sur l'époque abordée ? → si oui, lesquels : - sont-ils accessibles pour les élèves ?		X
	<u>L'illustration :</u> - la première de couverture comprend-t-elle des illustrations ? - si oui, ces illustrations donne-t-elle des indices sur l'époque ? → si oui, lesquels ? Château fort, pont-levis, personnages en costume d'époque - sont-ils accessibles pour les élèves ?	X X	X
	<u>Le texte :</u> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Type de discours :</i> <ul style="list-style-type: none"> - est-il narratif ? - est-il descriptif ? - est-il explicatif ? • <i>Lexique :</i> 	X X	X

Le corps de l'album	<ul style="list-style-type: none"> - à la portée des élèves de maternelle? - présence d'un lexique caractéristique de l'époque ? - si oui, des explications sont-elles données ? - si oui, sont-elles données pour chaque terme caractéristique de l'époque ? 	<p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p>	<p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>L'époque:</i> - La période historique est-elle indiquée ? (le résumé sur la quatrième de couverture indique que nous sommes à la fin du XIIIe siècle) - si oui : <ul style="list-style-type: none"> * de manière explicite ? * de manière implicite ? - présence d'indicateurs temporels ? - si oui permettent-ils aux élèves de comprendre que l'histoire a lieu à une époque différente de la nôtre ? - Y a-t-il des éléments qui permettent de comprendre qu'avant c'était différent ? → si oui, lesquels : La conception du livre (uniquement si l'enseignant fait un parallèle avec la façon de faire aujourd'hui) ; les costumes d'époques. • <i>L'histoire :</i> - le lieu est-il précisé ? → si oui, où l'histoire se déroule-t-elle ? Dans la forteresse de Heurtebise et dans l'abbaye de Fontanelle - degré de réalité : Tout ce qui se rapporte à la conception du livre - degré de fiction : Les personnages anthropomorphes, les lieux 	<p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p>	<p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p style="text-align: center;">X</p>
	<p><u>Les illustrations :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettent-elles en scène des éléments caractéristiques de l'époque ? → si oui, lesquels ? Les différents lieux (l'extérieur du château fort, la salle du trône, l'abbaye, le scriptorium, les cuisines, le village avec les maisons à colombages, la chambre de la princesse), les costumes, les différentes « fonctions » des personnages (les moines, la famille royale, les soldats, les troubadours...) De plus, pour chaque double page, le texte 	<p style="text-align: center;">X</p>	

	<p>commence par une lettrine.</p> <ul style="list-style-type: none"> - permettent-elles aux élèves de mieux comprendre l'histoire ? - aident-elles les élèves à se représenter des éléments de l'époque ? - perdent-elles les élèves dans la compréhension de l'histoire ? 	X	
	<p><u>Rapport texte/illustrations :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - rapport de redondance - rapport de collaboration - rapport de disjonction 	X	X X

Résumé :

L'Histoire en tant que discipline n'intervient à l'école primaire qu'à partir du cycle des approfondissements : avant cela, il s'agira donc de préparer les élèves à l'Histoire. L'objectif majeur de l'école maternelle dans ce domaine est d'amener les élèves à structurer le temps, mais un axe de travail vise également la construction du temps historique. Ce mémoire se penche alors sur l'utilisation de l'album, outil motivant et souvent privilégié par les enseignants de maternelle, dans la construction de ce temps historique et plus précisément dans l'acquisition d'un premier capital historique. De quelle manière l'utilisation des albums de jeunesse peut-elle favoriser l'acquisition d'un premier capital historique en maternelle ? Telle est la problématique à laquelle ce travail de recherche tâche de répondre.

Mots clés :

- maternelle
- capital historique
- album
- structuration du temps
- littérature de jeunesse
- Histoire