



HAL
open science

Histoires de temps et temps d'Histoire Peut-on enseigner le temps historique au cycle 1 ?

Elvire Hashani

► **To cite this version:**

Elvire Hashani. Histoires de temps et temps d'Histoire Peut-on enseigner le temps historique au cycle 1? . Education. 2017. dumas-01690878

HAL Id: dumas-01690878

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01690878>

Submitted on 23 Jan 2018

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

Spécialité : Professeur des écoles

Histoires de temps et temps d'Histoire

Peut-on enseigner le temps historique au cycle 1 ?

soutenu par
Elvire Hashani
le 29 mai 2017

en présence d'un jury composé de :
Pierre-Alain Filippi
Bernard Chirol

*Qu'est-ce donc que le temps ?
Quand on ne me le demande pas je le sais
mais dès qu'on me le demande
et que je tente de l'expliquer,
je ne le sais plus.*

Saint Augustin

Table des matières

Table des matières	3
Introduction.....	5
Cadre de l'étude	7
I/ Le cadre théorique : le temps et l'histoire.....	7
1/ Généralités sur le temps.....	7
2/ La construction du temps chez l'enfant	8
3/ Quid du temps historique ?.....	9
II/ Le cadre institutionnel	10
III/ Le cadre professionnel.....	12
1/ L'école	12
2/ L'apprentissage du temps dans la classe	13
3/ Le projet d'école : le temps qui passe	14
Problématique	16
I/ Question.....	16
II/ Hypothèses	16
Etude	17
I/ Dispositif de l'enquête	17
1/ Généralités	17
2/ Mettre en scène l'Histoire	18

II/ Méthode de l'enquête.....	23
III/ Recueil et traitement des données.....	24
Résultats.....	27
Conclusion.....	33
Références Bibliographiques.....	34
Bibliographie référencée dans ce mémoire.....	34
Albums étudiés en classe et cités dans ce mémoire.....	35
Annexes.....	36
4ème de couverture.....	46

Introduction

« Si tu es d'accord, comme le thème du projet d'école est sur le temps, je me suis dit que l'idéal serait de travailler sur une période historique par période. »

Lorsqu'en août dernier ma binôme m'a fait cette suggestion, j'ai été tout d'abord très enthousiaste : l'idée était originale et nous donnerait l'opportunité de balayer les époques au fur et à mesure que l'année avancerait. Nous pourrions ainsi aborder ces thèmes qui remportaient toujours un franc succès auprès des enfants : les dinosaures, les hommes préhistoriques, les princesses, les chevaliers, ou encore les astronautes.

Mais rapidement, une certaine retenue m'a envahie : j'allais avoir une classe de grande section cette année. Comment pouvait-on envisager d'enseigner de l'histoire à des enfants qui apprenaient encore à se repérer dans la journée et dans la semaine ? N'étaient-ils pas trop jeunes ? N'était-ce pas aller à l'encontre des programmes, des théories sur le développement de l'enfant ?

Parlant de ma réserve à ma binôme, cette dernière m'a rapidement rassurée. Selon elle, « il n'y avait aucun problème : elle l'avait déjà fait et les élèves allaient adorer ; il suffisait de choisir des albums traitant d'une période historique et de s'en servir de base pour la suite. »

Cela paraissait simple en effet. Mais des questions continuaient de me tracasser. Comment pouvait-on enseigner de l'histoire à la maternelle ? Tout d'abord, était-ce possible ? Et si tel était le cas comment ? Quel savoir aborder ? Et comment le transmettre de la façon la plus efficace possible ?

Ce sont ces questions qui m'ont poussée à me lancer dans ce mémoire. Car si je voulais suivre l'idée de ma binôme, il fallait que je sache vers quoi m'orienter. Ce mémoire suivra donc le fil de mon année. Dans une première partie, je tâcherai de trouver de premières réponses aux questions posées précédemment en m'appuyant sur de précédents travaux de pédagogues ou de chercheurs en sciences de l'éducation, ainsi que sur les programmes de l'Education nationale. Dans une seconde partie, je décrirai l'étude mise en place dans ma classe tout au long de

l'année. Et dans une troisième partie, j'analyserai les résultats obtenus de sorte à répondre à ma question initiale : peut-on enseigner l'histoire à la maternelle ?

Cadre de l'étude

Avant d'aborder l'expérience faite au sein de ma classe, il me paraît nécessaire de décrire le cadre de cette étude et de regarder mes questionnements à travers le prisme des programmes et des études déjà réalisées.

I/ Le cadre théorique : le temps et l'histoire

Avant d'aborder la notion d'Histoire et de vérifier s'il est possible ou non de l'enseigner en Grande Section, il me semble impératif de revenir quelques instants sur la notion de temps.

1/ Généralités sur le temps

Le temps est une notion complexe. On distingue en réalité plusieurs types de temps, décrits par Pierre Giolitto (1992) :

- Le temps naturel qui est lié au fait que la Terre tourne sur elle-même et autour du Soleil. Il concerne la succession des jours et des nuits et le cycle des saisons.
- Le temps conventionnel, créé par l'Homme en fonction du temps naturel. Il s'agit donc du calendrier ou du temps de la montre.
- Le temps personnel, dont le temps affectif qui dépend de chaque individu et de son vécu lié à ses émotions.
- Le temps social qui rythme la vie collective comme par exemple l'alternance entre les jours d'école et les jours de vacances, les fêtes, les jours fériés, etc.
- Le temps historique, soit un temps passé.

Le temps historique n'est donc qu'un temps parmi d'autres. D'où l'importance de s'intéresser au temps et à sa construction chez l'enfant dans le cadre de ce mémoire.

Il est également important de savoir que plusieurs notions liées au temps sont fondamentales à la compréhension de celui-ci :

- La chronologie, soit une suite d'événements ordonnés dans le temps.

- L'antériorité et la postérité, liés à la notion de chronologie et situant un événement avant ou après dans le temps.
- La simultanéité désignant un événement se déroulant en même temps qu'un autre.
- Le rythme/le cycle, soit le fait qu'un événement se répète.
- La durée, c'est-à-dire un intervalle de temps mesurable.
- L'irréversibilité, soit le fait que le temps ne s'écoule que dans un sens, sans retour en arrière possible.

La maîtrise de ces notions fait de la construction du temps un apprentissage complexe et par conséquent long chez l'enfant.

2/ La construction du temps chez l'enfant

Deux grands théoriciens ont travaillé sur la construction du temps chez l'enfant : Jean Piaget et Jérôme Bruner.

Pour Piaget, cette construction est évolutive et se fait par étapes en suivant le développement intellectuel de l'enfant. Ce développement se divise en trois stades hors stade sensori-moteur :

- Le stade pré-opératoire (de 2 à 6 ans)
- Le stade des opérations concrètes (de 6 à 11 ans)
- Le stade des opérations formelles (à partir de 11 ans)

Selon lui, au cours du stade pré-opératoire, l'enfant est en pleine construction de son individualité. Il est très égocentrique et n'a pas la capacité de se décentrer et de dépasser le temps présent. Au stade des opérations concrètes, l'enfant acquiert la capacité à se décentrer et peut donc commencer à s'inscrire dans une temporalité. Mais ce n'est qu'à partir de onze ou douze ans, au stade des opérations formelles, que l'enfant aurait la maturité intellectuelle pour saisir la notion de temps dans sa globalité.

Pour Piaget, le concept de temps dans toute sa globalité ne serait donc pas accessible ni compréhensible aux enfants avant l'âge de onze ans.

Jérôme Bruner, quant à lui, perçoit les apprentissages d'une façon très différente. Selon lui, l'enfant ne débloquerait pas ses compétences au fur et à mesure qu'il grandit mais s'enrichirait au fur et à mesure sur une même compétence. Sa pédagogie dite « spiralaire » consiste en effet à aborder les apprentissages le plus tôt possible et à revenir régulièrement dessus en les approfondissant de plus en plus.

De son point de vue, il n'y aurait donc pas besoin d'avoir la capacité de maîtriser le concept de temps, pour pouvoir l'aborder.

3/ Quid du temps historique ?

Le temps historique est sans aucun doute le temps le plus difficile à comprendre, car il s'agit du temps le plus abstrait. En effet, il s'agit d'un temps passé, insaisissable, que les élèves doivent obligatoirement imaginer pour pouvoir se le représenter (Giolitto, 1986, p.67).

Comme l'indique Pierre Giolitto (1986), didacticien de l'histoire, pour comprendre le temps historique, il est nécessaire que l'enfant maîtrise toutes les notions liées au temps mentionnées précédemment : les notions d'antériorité et de postériorité, de simultanéité, d'alternance, mais également de causalité de sorte à saisir tous les enjeux de l'enseignement de l'histoire. Cela demande une maturité cognitive que l'enfant ne posséderait en effet qu'à partir de onze ans (Giolitto, 1986, p.68).

Mais même si la compréhension de l'Histoire n'est pleinement accessible qu'à cet âge, ce n'est pas pour autant qu'il faut mettre cette discipline de côté dans l'enseignement primaire. En effet, toujours selon Giolitto, les bienfaits de l'enseignement de l'histoire sont nombreux :

- Il permet d'accéder à une « mémoire de la société » (p.60)
- Il aide à prendre conscience de son appartenance à un groupe social (p.61)
- Il participe à la formation du citoyen en sensibilisant à la diversité et à la tolérance (p.61)
- Il développe la curiosité et l'imagination (p.61 et 63)
- Il permet d'acquérir une rigueur scientifique et intellectuelle (p. 63)

Par ailleurs, l'enseignement de l'histoire, par la gymnastique mentale qu'il demande, permettrait lui-même à l'enfant de construire la notion de temps.

« Le fait essentiel, dans ce domaine, est sans doute la participation de l'enseignement historique à la construction chez l'enfant de la notion de temps. Lui faisant prendre conscience de la société dans laquelle il vit, à côté de son temps personnel (ou vécu), de la notion de temps social, puis de temps historique ou chronologique. [...] Accéder au temps de l'histoire, qu'il soit long ou court, donne à l'enfant le sens de la durée des sociétés humaines, de la continuité historique, de la simultanéité et de la successivité des phénomènes humaines. » (Giolitto, 1986, p.62-63)

C'est pourquoi, il serait important, avant onze ans, et même dès la Grande Section (Giolitto, 1986, p.68), d'initier les enfants à une forme d'Histoire, à condition de les rendre acteur de cet enseignement. Giolitto propose par exemple de mettre les enfants en situation d'historien, de mettre l'Histoire en scène et de s'appuyer sur des connaissances des élèves. (Giolitto, 1986, p.66). Henri Moniot (1993), un autre didacticien de l'histoire, propose également d'entrer dans l'Histoire par la lecture de récits de fiction.

Selon les pédagogues et didacticiens il serait donc possible d'enseigner une forme d'Histoire à des élèves de cycle 1. Mais qu'en disent les programmes ?

II/ Le cadre institutionnel

L'Histoire en tant que discipline n'est pas abordée dans les programmes avant le cycle 3. Au cours de ce cycle, à cheval, dans le primaire, sur les classes de CM1 et de CM2, les élèves balayeront toute l'histoire de France, depuis la Préhistoire jusqu'au vingtième siècle.

Mais ce n'est pas parce que la discipline n'est pas nommée en tant que telle que les élèves ne font pas d'Histoire. Bien au contraire, car les programmes de l'Education Nationale ont été créés pour se répondre les uns aux autres. L'intérêt n'étant pas d'apprendre des choses nouvelles d'un cycle à l'autre mais de reprendre ce qui a

déjà été étudié précédemment en l'approfondissant de plus en plus, rappelant ainsi la pédagogie de Bruner.

En effet, on perçoit une forme d'Histoire assez clairement au cycle 2 à travers « Questionner le monde – Question l'espace et le temps – Se situer dans le temps » où il est question de se repérer dans le temps et de le mesurer mais où la notion de temps plus long est également abordée à travers l'étude de la génération des parents et des grands parents, soit du temps passé.

Mais les balbutiements de l'Histoire remontent en réalité au cycle 1 dans le domaine 5 : « Explorer le monde – Se repérer dans le temps et l'espace – Le temps » où il est déjà fait mention d'un « temps historique ».

« L'école maternelle vise la construction de repères temporels et la sensibilisation aux durées : temps court (celui d'une activité avec son avant et son après, journée) et temps long (succession des jours dans la semaine et le mois, succession des saisons). L'appréhension du temps très long (temps historique) est plus difficile notamment en ce qui concerne la distinction entre passé proche et passé lointain. »

Si le programme de cycle 1 se focalise sur l'apprentissage des premiers repères temporels et sociaux, il commence également à aborder les notions de durée et de chronologie, notions qui seront nécessaires pour apprendre, par la suite, l'Histoire. En effet, comment comprendre l'Histoire sans avoir au préalable saisi « *les relations temporelles de succession, d'antériorité, de postériorité et de simultanéité* » dont il est question dans « Explorer le monde – Se situer dans le temps et l'espace – Le temps – Consolider la notion de chronologie » ?

Mais même si on perçoit les balbutiements de ce qui permettra aux élèves d'aborder plus tard le temps historique, on ne peut pas dire qu'il soit question d'Histoire dans les programmes. Il peut donc paraître peu pertinent d'aborder l'étude de certaines périodes historiques au cycle 1. Pourtant, malgré la difficulté que le temps historique peut présenter, une phrase en fait tout de même mention dans « Explorer le monde – Se situer dans le temps et l'espace – Le temps – Consolider la notion de chronologie ».

« En grande section, des évènements choisis en fonction des projets de classe (la disparition des dinosaures, l'apparition de l'écriture...) ou des éléments du patrimoine architectural proche, de la vie des parents et des grands-parents, peuvent être exploités pour mettre en ordre quelques repères communs mais sans souci de prise en compte de la mesure du temps. »

Dans le cadre d'un projet pédagogique, les programmes autorisent donc l'étude de certains événements historiques en tant que bagage culturel.

III/ Le cadre professionnel

Avant de passer à la description de mon étude, il me semble nécessaire de revenir quelques instants sur l'école et la classe dans laquelle j'ai travaillé.

1/ L'école

Le groupe scolaire dans lequel j'ai travaillé est constitué d'une école élémentaire et d'une école maternelle. J'étais, pour ma part, à la maternelle et c'est donc sur cet établissement que je vais m'attarder.

La Maternelle G. est une école de cent-treize élèves issus de milieux hétérogènes. Elle est située au centre-ville d'une agglomération des Bouches-du-Rhône.

L'établissement est composé de quatre classes dont trois à double niveaux :

- Deux classes de Petite et Moyenne Section
- Une classe de Petite et Grande Section
- Une classe de Grande Section

J'ai eu pour ma part, la responsabilité de la classe de Grande Section, constituée à ce jour de 29 élèves. La classe était partagée à mi-temps avec L., professeur des écoles depuis plus de dix ans.

2/ L'apprentissage du temps dans la classe

Pour travailler le temps, nous nous sommes organisées, avec L. pour travailler tous les domaines mis en avant dans les programmes quasiment quotidiennement de sorte à ce que les élèves aient des sources d'entraînement pour construire leurs repères temporels.

Nous avons travaillé les temps social et conventionnel et contribué à « stabiliser leurs premiers repères temporels » et à « introduire les premiers repères sociaux » en ponctuant la journée et la semaine de rituels visant à favoriser ou renforcer les apprentissages.

A travers le rituel de la date, effectué tous les matins, nous avons par exemple appris aux élèves, au fur et à mesure de l'année, à se repérer sur un calendrier mensuel. Chaque jour, les élèves devaient repérer le jour d'hier sur le calendrier de la classe et en déduire le jour d'aujourd'hui pour pouvoir reconstituer la date en entier : jour, quantième, mois, année. La petite comptine initiant le rituel de la date « Lundi tout petit, mardi tout gentil... » a contribué à l'apprentissage oral des jours de la semaine tandis que les différents affichages de la classe permettaient de se familiariser avec leur version écrite.

D'autres activités spécifiques telles que les ateliers libres du mercredi matin ou la lecture plaisir du vendredi après-midi ont contribué à ponctuer la semaine de sorte à aider les élèves à se repérer dans le temps.

L'affichage imagé de l'emploi du temps dans la classe et son utilisation régulière – un aimant est déplacé par un élève sous chaque image au fur et à mesure que la journée progresse – a également contribué à aider les élèves à se situer dans la journée.

Nous avons travaillé la notion de durée en utilisant par exemple des sabliers d'une, deux et cinq minutes à différents moments de la journée ou en utilisant une coccinelle-minuterie permettant de jauger la durée des ateliers matinaux. Et nous avons familiarisé les élèves avec l'objet chronomètre en en étudiant le fonctionnement et en leur demandant de chronométrer leurs camarades de classe lors de performances athlétiques.

Enfin, nous avons joué avec la notion de chronologie à différentes occasions pour entraîner les élèves à jongler avec l'ordre des événements dans le temps. Nous avons par exemple effectué des jeux avec l'emploi du temps ou les jours de la semaine au cours desquels il était demandé aux élèves quel jour ou étape de la journée précédait ou suivant celle qui était désignée. Mais le travail le plus régulier était l'exercice visant à remettre les images dans l'ordre après la lecture d'un album.

3/ Le projet d'école : le temps qui passe

Lorsque j'ai pris contact avec l'école à la fin de l'année dernière, l'équipe m'a mise au courant de tout ce que je devais savoir pour l'année à venir : règlement et fonctionnement de l'école, habitudes, rituels, localisation de la salle des maîtres, de l'ordinateur, de ma classe, de la photocopieuse et... le thème du futur projet d'école.

En effet, le groupe scolaire avait pour habitude d'organiser de concert, en fin d'année, une grande exposition autour d'un thème commun. L'année passée, le thème avait été l'espace, ce qui avait été très commode pour la maternelle. Mais l'année à venir réservait un thème plus complexe : le temps. Le temps qui passe.

Selon la directrice, c'était un thème « pour faire plaisir à l'élémentaire et leur donner prétexte à explorer l'histoire » car c'était très loin d'être un thème facile pour la maternelle.

Comme nous l'avons vu précédemment, étant donné la complexité du concept de temps et la difficulté pour des enfants de moins de six ans de le manipuler, il ne s'agissait effectivement pas d'un thème aisé. Mais à l'issue d'un petit brainstorming, quelques idées sont sorties du panier.

Travailler sur le temps c'était par exemple l'occasion de travailler sur les quatre saisons et leur exploitation par différents peintres. C'était l'occasion de s'inspirer d'objets pour mesurer le temps, telles que les montres et en faire des œuvres dignes de Dali. Ou encore de fabriquer des sabliers. Peut-être travailler sur la météo... Travailler sur les générations et l'évolution de certains objets comme le téléphone par exemple.

Mais l'idée de L. a surpassé toutes ces idées : « *Et si on travaillait l'Histoire ?* ». L'idée était difficilement applicable aux classes de niveaux doubles mais paraissait accessible en Grande Section. Les enfants de cet âge ont une curiosité pour les chevaliers et les hommes préhistoriques qui méritait qu'on l'exploite.

Nous nous sommes donc mis d'accord pour prendre pour thème une période historique par période à partir de la période 2 : nous profiterions de la période 1 pour poser le cadre de classe. L'idée n'était évidemment pas d'épuiser les élèves à coups de dates ou d'événements mais plutôt d'articuler les apprentissages de la période autour d'une thématique. La période 2 serait par exemple consacrée à la Préhistoire. Cela servirait de prétexte pour lire *Cromignon* de Michel Gay dans le cadre du domaine 1, pour travailler les rythmes et les percussions, l'argile et les peintures rupestres pour le domaine 3, pour compter les Cromignon pour le domaine 4, etc.

Nous nous sommes donc fixées sur quatre périodes de l'Histoire qu'on pensait susceptibles d'enthousiasmer les élèves : la Préhistoire, l'Antiquité, le Moyen-Âge et le futur.

Néanmoins, après avoir découvert notre classe et leur vivacité d'esprit, nous avons choisi de traiter chacune une période historique par période. Cela ferait jongler les élèves avec deux maîtresses et deux périodes historiques différentes mais nous avons pensé que cette diversité éviterait de les lasser.

En période 2, L. travaillerait finalement la Préhistoire avec la classe tandis que je m'occuperai du Mésozoïque, alias « les dinosaures ». En période 3, nous explorerions respectivement l'Antiquité grecque et l'Antiquité égyptienne. En période 4, elle se chargerait du Moyen-Âge tandis que me revenait la Renaissance. Et en période 5, elle ferait le passé proche et moi le futur proche.

Problématique

Suite à ces quelques recherches, il me semble nécessaire de revoir et d'explicitier quelque peu ma problématique.

L'Histoire en tant que discipline à part entière n'est pas abordable en Grande Section : elle n'est pas envisagée dans les programmes avant le cycle 3 et pédagogues et didacticiens se rejoignent sur le fait que l'enfant n'est pas, à cet âge, apte à comprendre ce domaine.

En revanche, une forme d'initiation à l'Histoire semble souhaitable. Elle est présente dans les programmes dès le cycle 1, rejoint la conception pédagogique spiralaire de Bruner et reste très conseillée par des didacticiens de l'Histoire tels qu'Henri Monnier ou Pierre Giolitto.

Mais sur le terrain, qu'est-ce que cela donne en réalité ? C'est ce que je tâcherai de déterminer via mon étude.

I/ Question

Que retiennent des élèves de Grande Section de l'enseignement d'un premier capital historique ?

II/ Hypothèses

- Ils retiennent tout ce qui a été étudié : nom des périodes, vocabulaire lié à ces périodes, liens de causalité, chronologie des périodes.
- Ils retiennent une partie de ce qui a été sauf liens de causalité et chronologie, concepts difficilement accessibles à leur âge.
- Ils ne retiennent presque rien : quelques mots de vocabulaire mais qui ne font pas sens à leurs yeux.

Etude

I/ Dispositif de l'enquête

1/ Généralités

L'étude a été menée sur une classe de Grande Section. Elle a commencé à la période 2, au retour des vacances de la Toussaint et s'est achevée à la fin de la période 4, juste avant les vacances de Pâques. Pour chaque période, deux périodes de l'Histoire ont été abordées sous forme de thématique de période, l'une par L., l'enseignante avec qui j'ai partagé la classe tout au long de l'année, et l'autre par moi-même.

Nous avons ainsi eu pour thème : le Mésozoïque, c'est-à-dire « les dinosaures », et la Préhistoire en période 2, l'Antiquité égyptienne et l'Antiquité grecque en période 3, le Moyen-Âge et la Renaissance en période 4. La période 5 sera consacrée au passé proche et au futur proche de sorte à ce qu'il y ait une continuité dans les apprentissages. Mais cette période ne rentre pas dans le cadre de cette étude pour des raisons évidentes de calendrier.

Cette étude de type qualitatif aura donc été menée sur la classe pendant une durée de trois périodes. Nous retiendrons donc le tableau suivant :

Périodes	Enseignante L	Moi-même
Période 2	La Préhistoire	Le Mésozoïque
Période 3	L'Antiquité grecque	L'Antiquité égyptienne
Période 4	Le Moyen-Âge	La Renaissance

L'objectif de cette étude était de mettre les élèves en contact avec différentes périodes historiques et de constater, au terme de ces périodes, ce que les élèves en avaient retenu.

Si je n'ai pas la possibilité d'analyser la pratique de L. quant à la transmission de ce premier savoir historique, je fais néanmoins rentrer les périodes que les élèves ont étudié avec elle dans mon étude car elles m'ont servies de point de repère dans ma propre pratique : lorsqu'une nouvelle période était étudiée, je la situais toujours par rapport à la période étudiée avec ma binôme. De plus, l'une des compétences que j'ai évalué auprès des élèves pour cette enquête a été leur capacité à classer ces périodes historiques dans leur ordre chronologique. De fait, il aurait été peu pertinent de mettre la moitié des périodes étudiées de côté.

2/ Mettre en scène l'Histoire

Mon objectif était de transmettre aux élèves un premier capital historique de la manière la plus pédagogique possible. Je me suis pour cela appuyée sur l'avis d'Henri Moniot (1993) et de Pierre Giolitto (1986), cités dans la première partie de ce mémoire, en tâchant d'une part de passer par la lecture d'albums choisis avec attention, et d'autre part en mettant au maximum en scène cette histoire d'Histoire.

a/ Les albums

Pour chaque période historique étudiée, nous avons, L. et moi, choisi un à deux albums dont la lecture nous paraissait pertinente d'un point de vue historique.

J'ai de mon côté choisi :

Périodes scolaires	Périodes historiques	Albums	
		Titre	Auteur
Période 2	Le Mésozoïque	<i>Dinodor</i>	Marcus Pfister
Période 3	L'Antiquité égyptienne	<i>Anouketh</i>	François Roca et Fred Bernard
Période 4	La Renaissance	<i>La petite poule qui voulait voir la mer</i>	Christian Jolibois

		<i>Gaspard et les drôles de machines</i>	Benjamin Strickler
--	--	--	--------------------

Ces albums ont été choisis soit pour la pertinence de l'histoire qu'ils racontaient soit pour l'ambiance dans laquelle se déroulait l'histoire.

Dinodor, par exemple, est l'histoire d'un jeune dinosaure qui tente de délivrer les siens. L'histoire n'est pas très pertinente d'un point de vue historique mais les illustrations montrent une faune tropicale digne de celles qu'il pouvait y avoir dans le sud de France au Mésozoïque. De plus, le jeune Dinodor rencontre sur sa route différents dinosaures, certains carnivores, d'autres herbivores, certains terrestres, d'autres volants, etc. Ici, l'ambiance était plus pertinente d'un point de vue historique que l'histoire elle-même. Et l'album pouvait servir de point de départ pour un travail sur les dinosaures et la flore au Mésozoïque, ce qui était finalement, l'objectif recherché.

De même, l'histoire d'*Anouketh* ne présente pas un grand intérêt historique. Il s'agit d'une petite fille de l'Égypte ancienne tracassée par l'arrivée d'un petit frère ou d'une petite sœur. Si l'histoire est un excellent tremplin pour le « Vivre ensemble » à la maternelle elle ne présente en revanche aucun intérêt historique. En revanche, les illustrations de Fred Roca sont fantastiques et plongent réellement le lecteur dans une ambiance antique : désert, pyramides, palais pharaoniques, sphinx, statues, momie, Nil, dieux... Elles font de cet album un bon point de départ pour se faire une image de l'Antiquité égyptienne et pour travailler le vocabulaire lié à cette période avec les élèves.

La petite poule qui voulait voir la mer présentait un intérêt de par les personnages qu'elle citait. Il s'agit d'une poule adepte de voyages qui rencontre Christophe Colomb en pleine mer, voyage avec lui à bord de sa caravelle et découvre ainsi l'Amérique et les Indiens Il s'agissait à mes yeux d'un album très pertinent car il présentait les Grandes Découvertes de façon ludique et accrocheuse.

Quant à *Gaspard et les drôles de machines*, il s'agit d'une première longue lecture – de par le format et la collection du livre – que j'ai effectuée à la classe. C'était à la

base une lecture plaisir visant à souligner le fait que la Renaissance n'était pas seulement une période de voyages, mais également une période de découvertes majeures en matière d'inventions. L'histoire ayant beaucoup plu aux élèves, je l'ai finalement utilisée en classe comme les autres.

Ces albums ont servi de base à la construction pédagogique de chaque période : ils incarnaient la période historique que je souhaitais étudier avec la classe et permettaient de travailler le vocabulaire lié au patrimoine historique qui m'intéressait.

Je procédais toujours de la même manière pour chaque album :

Séquence Lecture d'Album	
Séance 1	Décrire la couverture
Séance 2	Imaginer l'histoire
Séance 3	Décrire les illustrations
Séance 4	Lectures quotidiennes
Séance 5	Lecture explicative
Séance 6	Résumer l'histoire

Le travail d'observation et de description permettait aux élèves de plonger en douceur dans l'univers de l'album et de se constituer un premier stock d'images mentales liées à la période historique que nous commençons à étudier. Mais il permettait aussi de commencer à apprendre un vocabulaire qui serait étudié et réinvesti tout au long de la période à travers le jeu et la manipulation.

b/ La mise en scène

En effet, ces albums ont également servi de support de mise en scène à l'histoire... et à l'Histoire.

Le travail sur le vocabulaire, effectué sous forme de jeux : reconstitution de mots de vocabulaire, mots fléchés, mots mêlés, etc. étaient l'occasion de faire camper aux

élèves le rôle de paléontologues, d'archéologues ou d'historiens cherchant à percer le code alphabétique.

Les personnages de l'histoire nous accompagnaient dans les enseignements du domaine 4, s'égarant dans les puzzles, les coloriages magiques, les cartes à compter ou encore dans les jeux de bataille thématiques. Les élèves pouvaient ainsi jongler avec les chiffres ou les grandeurs tout en restant dans l'univers des albums.

En motricité, j'ai essayé de mettre en scène les jeux ou performances motrices en fonction des albums étudiés. En période 2, à l'occasion d'une initiation au yoga et après avoir appris les postures du chien, du pingouin ou du chat, les élèves ont récréé leurs propres postures inspirées des dinosaures. En période 3, tandis que le parcours gymnique était en place dans la salle de motricité, la classe a imaginé qu'elle était piégée dans une pyramide. Et finalement, en période 4, cycle d'athlétisme, la classe a sauté de cerceau en cerceau – ou plutôt de caravelle en caravelle – pour traverser la mer et atteindre l'Amérique comme Christophe Colomb, ou encore chassé les poules rouges américaines en envoyant des balles contre des plots.

En art, les élèves ont dû dessiner ou peindre librement sur la période historique étudiée. Cela permettait aux élèves de s'emparer des images qui leur plaisaient le plus et de se les réapproprier.

Toutes ces mises en scène ont été, pour la plupart, fabriquées avec la classe. Si j'en étais l'initiatrice, c'était à la classe de suggérer des idées ou récréer un scénario lié à la période. Cela permettait aux élèves de s'approprier la période historique en la vivant à leur façon.

c/ Un premier capital historique

Si l'Histoire était mise en scène dans chaque domaine d'apprentissage, je l'ai aussi insérée de façon plus « traditionnelle » à la vie de classe. En effet, tous les matins, après la récréation, nous faisons une petite séance d'« Explorer le monde » sur la période historique que nous étudions. L'objectif étant de montrer la période sous d'autres aspects que ceux montrés dans les albums ou d'en approfondir certains

aspects. Voici par exemple ma séquence d'Explorer le monde de la période 3 sur l'Antiquité égyptienne :

Séquence sur l'Antiquité égyptienne	
Séance 1	Recueil des conceptions initiales
Séance 2	Géographie de l'Egypte
Séance 3	Les animaux d'Egypte
Séance 4	Les pharaons
Séance 5	Les pyramides
Séance 6	La momification
Séance 7	L'école dans l'Antiquité
Séance 8	Jeux égyptiens

L'objectif était ici d'explorer l'Antiquité égyptienne sous plusieurs aspects, en prenant appui sur les conceptions initiales des élèves : quelques élèves avaient par exemple vu des momies dans des dessins animés ou des pyramides. J'ai ainsi pu m'appuyer sur les images qu'ils avaient pour construire ma séquence.

Ces petites séances étaient construites de sorte à rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, comme le voulait Vygotski. C'était une séance de discussion au cours de laquelle ils étaient amenés à poser leurs questions et à tenter d'y répondre en groupe. Par exemple, à l'occasion de la séance sur les pyramides, un élève a demandé : « *pourquoi les pyramides sont en forme de triangle alors qu'elles sont faites avec des rectangles ?* ». Les élèves ont alors été amenés à réfléchir, à utiliser le matériel de la classe pour essayer d'apporter une solution à cette question.

Au cours de ces séances, j'ai également introduits différents médiums que l'album. Dans le mémoire de Marine Crohin (2015), j'avais lu que l'album était un excellent support d'apprentissage d'un premier capital historique mais qu'il devait s'accompagner d'autres supports documentaires, de sorte à rappeler aux élèves la

différence entre la fiction issue de l'album et la réalité issue du documentaire. C'est pourquoi j'ai régulièrement accompagné mes séances de lectures de passages de livres documentaires ou de diffusions de petits films ou dessins animés documentaires.

Comme le suggérait Pierre Giolitto (1986), j'ai également essayé de m'appuyer sur du concret en ramenant des objets à consonnance historique en classe. Comme nous l'avons vu dans ma première partie, le temps et qui plus est le temps passé est un concept extrêmement abstrait pour des enfants de cet âge. C'est pourquoi il est important de s'appuyer sur des choses concrètes qu'ils connaissent ou qu'ils peuvent toucher. En période 2, j'ai ainsi apporté un moulage d'œuf de dinosaure en classe, en période 3, un papyrus égyptien et en période 4 une maquette de l'hélicoptère de Léonard de Vinci.

L'alternance entre la fiction et la réalité, le ludique et le scientifique, l'imaginaire et le concret dans la mise en scène de ce premier capital historique a été le fil conducteur de ma réflexion pédagogique au cours de cette année.

II/ Méthode de l'enquête

Pour cette étude, j'ai choisi la méthode qualitative. Issue d'un cursus d'anthropologie, je suis habituée au processus d'enquête ethnographique. Cette dernière se caractérise par une présence sur le terrain sur le long terme, par une observation dite « participante », la tenue d'un journal de terrain, la récolte et l'analyse de données de terrain et l'enregistrement d'entretiens avec des « informateurs ».

Ici, le terrain est ma classe de Grande Section sur lequel j'aurais été présente au cours des neuf derniers mois. Cette « longue » durée m'a permis de trouver ma place dans la classe, non seulement de mon point de vue mais également de celui des élèves. Cela aura été l'occasion de me familiariser avec mes « informateurs » et de bien les connaître de sorte à produire une analyse nuancée de mon étude.

Mon statut d'enseignante m'a permis de mener à bien cette « observation participante ». La participation est importante dans l'enquête ethnographique parce qu'elle permet, outre une meilleure intégration sur le terrain, de se mettre à la place

des informateurs et de ressentir la fameuse empathie nécessaire à la compréhension des enjeux du terrain. En étant l'enseignante, j'ai pu avoir accès aux ressources et aux informations nécessaires pour la compréhension du développement de l'enfant et de sa construction du temps. Et j'ai également pu guider ma classe vers un apprentissage d'un premier capital historique via des méthodes pédagogiques que je pensais être pertinentes.

La tenue d'un journal de terrain est primordiale au cours d'une enquête ethnographique parce qu'elle permet à l'enquêteur de transmettre ses réactions à chaud et de donner un retour régulier sur ce qu'il se passe sur le terrain. Cette année et à l'occasion de cette enquête, mon journal de terrain aura essentiellement servi à donner un retour sur les réactions des élèves lorsque le temps historique était abordé en classe.

La récolte de données de terrain et leur analyse est également nécessaire car elle permet d'avoir un support concret sur lequel travailler. Il s'agira ici de travaux d'élèves par exemple et de leur analyse.

Enfin, la réalisation d'entretiens et leur enregistrement me paraît être un excellent outil. Le journal de terrain permet de donner un retour quasiment quotidien des séances sur le temps, il reste subjectif, car écrit sur le moment par l'enquêteur en fonction de son vécu et de son ressenti de la situation. Si l'empathie est nécessaire dans le processus d'enquête, l'enregistrement d'entretiens permet une analyse plus « scientifique » des données. Par sa pérennité, il permet également d'être réécouté et étudié d'une autre manière.

III/ Recueil et traitement des données

Comme mentionné précédemment, je me suis appuyée, pour cette étude, sur trois types de données :

- Mon journal de terrain
- Les travaux des élèves
- Des enregistrements d'entretiens semi-dirigés

Ces données ont été récoltées tout au long de l'année mais à des étapes différentes du processus d'apprentissage.

Comme indiqué précédemment, le journal de terrain a été utilisé comme support des retours de séances. Il m'a permis de retransmettre, à vif, le ressenti que je pouvais avoir quant à la curiosité des élèves, de noter des questions ou des interrogations de leur part.

Les travaux d'élèves ont évidemment été suivis et étudiés tout au long de l'année. L'enseignant s'est adapté au niveau de la classe de sorte à ce que toute la classe puisse suivre et réussir les exercices demandés.

Les travaux de chronologie d'albums ont été retenus car ils serviront de base comparative à une question posée au cours des entretiens. En effet, l'une des questions posées aux élèves est de remettre les périodes historiques étudiées dans l'ordre. Cet exercice étant fait à l'oral au cours des entretiens et concernant des notions abstraites, il me semblait pertinent d'avoir un exemple de chronologie réalisée par les élèves sur quelque chose de concret. Cela permet d'avoir un outil de comparaison et de mettre potentiellement en lumière certains résultats intéressants.

Les entretiens servent de conclusion à cette étude. Ils ont été enregistrés récemment de sorte à faire un bilan des acquis des élèves. Les élèves passaient par groupes de quatre ou cinq élèves et étaient interrogés. Il s'agissait d'un entretien semi-dirigé. Voici les questions générales que j'ai posé à chaque groupe :

- Sur quelles périodes de l'Histoire avons-nous travaillé cette année ?
- Vous souvenez-vous sur quels albums on a travaillé cette année ?
- De quoi vous souvenez-vous sur ces albums / ces périodes ?
- Qu'avons-nous appris sur cette période de l'Histoire ?
- A quelle période historique correspond cet album ?
- Remettez ces périodes dans l'ordre.

Il s'agissait de questions ouvertes que j'ai évidemment adapté à l'âge des élèves et à leur réaction sur place.

J'attendais de leur part :

- Qu'ils citent le nom des périodes étudiées, sauf pour le Mésozoïque puisqu'en classe j'avais parlé du « temps des dinosaures » ou « d'avant la Préhistoire ». Voici donc mes attendus :

Noms des périodes historiques étudiées
Le « temps des dinosaures »
La Préhistoire
L'Antiquité égyptienne
L'Antiquité grecque
Le Moyen-Âge
La Renaissance

- Qu'ils restituent le nom de chaque album.
- Qu'ils mentionnent le vocabulaire lié aux albums ou aux périodes historiques étudiées :

Période historique	Exemple succinct de vocabulaire
Le Mésozoïque	Dinosaure, différents noms de dinosaures
L'Antiquité égyptienne	Egypte, pyramide, pharaon, momie, dieux
La Renaissance	Christophe Colomb, caravelles, Amérique, Léonard de Vinci, machines, découvertes

- Qu'ils associent l'album à la bonne période historique.
- Qu'ils rangent les périodes historiques par ordre chronologique.

Les résultats de ces entretiens ont été ordonnés dans une grille d'observation. Mais ils ont également fait l'objet d'une analyse plus profonde et plus nuancée en fonction des élèves avec lesquels l'entretien était réalisé.

Résultats

Avant de passer aux résultats de mon enquête, je souhaiterai rappeler son objectif. Le but de cette enquête était de déterminer ce que des élèves de Grande Section pouvaient retenir de l'enseignement d'un premier capital historique.

Tout d'abord, je tiens à mettre en valeur un point qui me semble avoir son importance : il s'agit de la motivation des élèves. L'enseignement de l'Histoire est souvent mal vécu par les élèves (Girolitto, 1986 ; Loison, 2005) qui le considèrent poussiéreux. Ici au contraire, les élèves se sont pris au jeu. Ils ont adoré les albums que nous avons lu et m'ont récemment demandé si « *on pourrait les relire avant la fin de l'année* » (extrait de mon journal de terrain du 28 avril 2017). Ils ont fait preuve d'une grande curiosité à l'égard des thèmes traités en posant de nombreuses questions à chaque séance du domaine « Explorer le Monde ». Et même pour les entretiens qui étaient, il faut bien l'avouer, moins amusants à réaliser que les autres activités de l'année, ils ont participé avec plaisir. En termes de motivation, un premier bilan positif est donc à retenir.

Mais qu'en est-il de ce qui reste de leurs apprentissages de l'année ?

Je m'appuierai, pour répondre à cette question, sur ma grille d'analyse d'entretiens :

Groupes	1	2	3	4	5	6	7
Participation de tous les membres du groupe	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Capacité à nommer les périodes historiques	Oui Aide du PE	Oui	Oui	Oui Aide du PE	Oui Aide du PE	Oui Aide du PE	Oui Aide du PE
Capacité à nommer les	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

albums							
Capacité à restituer du vocabulaire lié à l'album ou la période	Oui Aide du PE pour commencer	Oui Aucun problème	Oui Aucun problème	Oui Aucun problème	Oui Aucun problème	Oui Aucun problème	Oui Aucun problème
Assimiler l'album à une période historique	Oui Aide du PE	Oui	Oui	Oui Aide du PE	Oui	Oui Aide du PE	Oui
Reconstituer la chronologie historique des périodes	Difficile Pas tous d'accord	Difficile Pas tous d'accord	Oui Tous d'accord	Oui Pas tous d'accord	Oui Tous d'accord	Oui Tout le monde ne participe pas	Oui Pas tous d'accord

Je commencerai par relever le fait que tous les élèves de la classe ont participé activement aux entretiens. Une seule élève sur les vingt-neuf était moins active car elle était fatiguée mais cela ne biaise pas pour autant le résultat général de la classe.

La configuration de groupe me paraissait intéressante car elle pouvait permettre aux élèves de rebondir sur les propos des uns et des autres. Les groupes étaient hétérogènes de sorte à ce que chacun puisse apporter aux uns ou aux autres. Par ailleurs, j'ai veillé à canaliser les « gros parleurs » de sorte à ce que les « petits parleurs » aient leur place et puissent également s'exprimer.

Le bilan général de ces entretiens est très positif dans l'ensemble.

Les élèves n'ont eu aucun souci pour nommer les albums sur lesquels on avait travaillé. Ils ont également restitué sans aucun problème le vocabulaire que j'attendais d'eux. Seul le premier groupe a eu quelques difficultés à le faire au début

mais une fois qu'ils ont eu compris ce que j'attendais d'eux, il n'y a plus eu de soucis (Cf Transcription de l'entretien en annexe).

J'ai été assez étonnée par leur capacité à me parler des albums étudiés en énonçant le vocabulaire que nous avons appris : je n'aurais pas pensé qu'ils se souviendraient de noms de dinosaures ou de mots de vocabulaire vus six mois auparavant ! Le résultat est donc, de ce côté très satisfaisant.

En revanche, les élèves ont présenté davantage de difficultés lorsqu'il s'est agi de nommer les périodes historiques étudiées : deux groupes sur les sept seulement sont parvenus à les énoncer instantanément. Les autres ont eu plus de difficultés : s'ils n'ont eu aucun souci pour la Préhistoire, le fait est que l'Antiquité, le Moyen-Âge et la Renaissance ont été problématiques. Ils connaissaient les termes que j'attendais, car avec mon aide (« *Ca commence par le son R...* »), ils étaient très rapidement capables de me nommer la période et de l'associer par la suite à un album. Mais ils n'arrivaient pas à le faire spontanément. De plus, j'ai ici tenu compte du résultat donné par le groupe. Mais en général, seuls deux membres du groupe sur les quatre étaient aptes à donner la réponse. Ce résultat est peut-être dû au fait que le nom des périodes n'a pas été assez prononcé au cours de l'année mais quoi qu'il en soit, le résultat ici n'est pas probant.

Le fait d'assimiler un album à une période historique ne s'est pas avéré facile non plus. En réalité, deux configurations étaient possibles : soit l'album était nommé et il fallait le mettre en relation avec une période historique, soit la période était nommée et il fallait la mettre en relation avec un album. La première configuration était beaucoup moins probante que la seconde. Je l'interprète comme étant peut-être une difficulté à nommer les périodes. Car, je m'en suis rendue compte après réécoute, les groupes qui ont eu des difficultés à associer les albums aux périodes ont justement été les groupes dans lesquels la question était amenée sous cette première configuration.

Pour ce qui est de la chronologie, le résultat de l'exercice n'est pas probant. Lorsque j'ai testé cette capacité, j'ai simplifié leur tâche en prenant les périodes deux à deux et en leur demandant laquelle était avant l'autre. Seuls deux groupes sur les sept ont pu ranger toutes les périodes par ordre chronologique sans se tromper. Pour les autres, l'exercice était difficile et soit ils répondaient au hasard, soit un seul membre

du groupe. Néanmoins, tous les groupes ont su dire que les dinosaures étaient présents avant les hommes préhistoriques et tous ont pu dire que les autres périodes étaient arrivées après la Préhistoire. Je peux interpréter ce résultat de deux façons :

- Soit ce résultat est dû au fait que le Mésozoïque et la Préhistoire sont les deux premières périodes historiques que nous avons étudié. Et de fait, à chaque nouvelle période historique, nous sommes repartis au début de notre chronologie en énonçant « d'abord il y a eu les dinosaures, ensuite les hommes préhistoriques et ensuite la culture ».
- Soit ce résultat est dû à un raisonnement logique de leur part.

Toujours est-il que cet événement les a marqués au point qu'en entretien, une petite élève a trouvé bon de me l'expliquer : « *Au début il y avait les dinosaures, ensuite ils sont morts et il y a eu les singes et les hommes préhistoriques et après il y a eu nous !* » (entretien semi-dirigé, 26 avril 2007, groupe 4).

Cette difficulté pour reconstituer la chronologie des périodes est d'autant plus flagrante qu'à l'exercice « Remettre les illustrations de l'histoire dans l'ordre », mes élèves n'ont aucun souci. Le tableau ci-dessous montre le pourcentage de réussite (sans aucune faute) à cet exercice :

Album	Pourcentage de réussites
<i>Dinodor</i>	73%
<i>Anouketh</i>	76%
<i>La petite poule qui voulait voir la mer</i>	86 %

Cela vient sans doute de la différence entre la reconstitution d'une chronologie concrète et la reconstitution d'une chronologie abstraite. En effet, lors de la reconstitution de la chronologie de l'album, les élèves connaissent l'histoire par cœur. Ils ont pu voir les illustrations et écouter l'histoire au fil des pages de sorte à pouvoir les associer entre elles et pouvoir, par la suite, réussir l'exercice. Dans le cas de la chronologie demandée en entretien, tout est abstrait : le temps passé et les périodes. Et même si les élèves avaient des images mentales de ces périodes, via

les albums ou le vocabulaire travaillés, les liens entre ces périodes restaient trop abstraits.

Le bilan de cette enquête est un juste reflet des résultats de mes recherches bibliographiques : les élèves étaient effectivement trop jeunes pour retenir les notions les plus abstraites, retenir les liens de causalité entre les périodes et les ranger par ordre chronologique. Néanmoins, le bilan général reste très positif car les élèves ont retenu des images mentales et du vocabulaire liés à ce premier capital historique que j'avais cherché à leur transmettre.

Néanmoins, cette enquête est à considérer avec retenue car elle présente certaines limites.

Tout d'abord, cette enquête, même si elle était « longue » sur l'échelle d'une année, reste finalement très courte dans le temps. Quelques semaines ou quelques mois après, les élèves se souvenaient de ce qui avait été fait. Mais que restera-t-il de ces apprentissages dans un an ? Ou deux ans ? Ce problème n'est pas si grave en soi puisque les programmes de l'Education Nationale visent à revoir constamment les savoirs en les approfondissant petit à petit. Mais dans une démarche strictement scientifique, il a son importance.

Par ailleurs, cette enquête n'a été menée que sur une classe, soit un petit échantillon d'élèves issus d'une école sans difficulté particulière. Pour un résultat plus probant, il serait intéressant de mener la même expérience sur plusieurs autres classes d'écoles de milieux différents. Cela permettrait non seulement d'avoir un échantillon de résultats plus important mais également de pouvoir comparer les résultats entre eux et d'apporter une richesse supplémentaire à cette enquête.

Un élément supplémentaire aurait pu être évalué dans cette enquête : il s'agit de la différence entre les représentations fictives des élèves et les représentations réelles. En effet, certains élèves, au cours des entretiens, ont mentionné les malédictions des momies et les pièges des pyramides. Au cours de la première séance sur l'Antiquité égyptienne, certains élèves avaient parlé de dessins animés ou de films dans lesquels des momies s'animaient et poursuivaient les héros. Nous avons alors discuté et convenu ensemble qu'il ne s'agissait pas de la réalité. Mais il semblerait

que cette image reste très présente dans leur esprit. Il aurait été intéressant d'évaluer les élèves sur cette compétence.

Conclusion

« Peut-on enseigner l'Histoire au cycle 1 ? » Telle était ma question lorsque j'ai commencé ce mémoire.

Je me suis rapidement rendue compte après diverses lectures qu'il n'était pas possible d'apprendre l'Histoire à des enfants de cinq ans. Pour comprendre le temps historique, qui est un temps passé et donc abstrait, il faut auparavant que les autres types de temps et les notions nécessaires à sa compréhension soient acquis. Or, selon Piaget, les enfants ne développent les capacités cognitives pour cela que vers l'âge de onze ans.

Néanmoins, il est vivement conseillé par les didacticiens de l'Histoire de commencer à initier les élèves à un premier capital historique dès l'âge de cinq ans, soit l'âge que les enfants ont en fin de cycle 1, à leur arrivée en Grande Section. Cette initiation doit être succincte : le but étant pour l'enfant d'associer des images mentales à des périodes historiques ou à des événements ; et elle doit se faire de façon ludique, en mettant en scène ces événements historiques et en rendant les élèves acteurs de leurs apprentissages.

L'enquête menée dans ma classe visait donc à déterminer ce que les élèves pouvaient retenir d'un premier capital historique. Les résultats ont été, dans l'ensemble, très probants. En appliquant la méthode pédagogique mentionnée plus haut, les élèves sont parvenus à se constituer un stock d'images mentales lié à un premier capital historique. Seule la chronologie de ces événements posait une difficulté majeure, mais cela reste tout à fait normal étant donné leur jeune âge.

On ne peut donc pas enseigner l'Histoire telle quelle au cycle 1, mais on peut participer à la constitution d'un premier capital historique dès la Grande Section, de sorte à pouvoir faciliter l'apprentissage de l'Histoire chez les élèves par la suite.

Références Bibliographiques

Bibliographie référencée dans ce mémoire

CROHIN Marine, 2015, De quelle manière l'utilisation des albums de jeunesse peut-elle favoriser l'acquisition d'un premier capital historique ?, Mémoire de Master 2 MEEF

GIOLITTO Pierre, 1986, *L'enseignement de l'histoire aujourd'hui*, Paris, Armand Colin

GIOLITTO Pierre, 1992, « Temps de l'école et temps de l'enfant », *Au cœur du temps : notion de temps à l'école maternelle*, 65^e Congrès de l'AGIEM, Versailles

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

Ministère de l'Education Nationale, BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015, Programme d'enseignement de l'école maternelle

Ministère de l'Education Nationale, BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, Programme du cycle 2

Ministère de l'Education Nationale, BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, Programme du cycle 3

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

PIAGET Jean, 1973 (1946), *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, PUF

QUEVAL Sylvie, 2010, « Pour une progression spiralaire de l'apprentissage du philosophe », *Diotime* n°46, site consulté pour la dernière fois le 2 mai 2017 : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39409>

Albums étudiés en classe et cités dans ce mémoire

JOLIBOIS Christian, 2000, *La petite poule qui voulait voir la mer*, Paris, Pocket Jeunesse

PFISTER Marcus, 1994, *Dinodor*, Namur, Editions Nord-Sud

ROCA François, BERNARD Fred, 2011, *Anouketh*, Paris, Albin Michel Jeunesse

STRICKLER Benjamin, 2016, *Gaspard et les drôles de machines*, Toulouse, Milan

Annexes

Transcription Entretiens – Groupe 1

Elèves : Dina, Kevin, Léo, Lisa

PE – Est-ce que vous vous souvenez sur quels albums on a travaillé cette année ?

Dina– Anouketh

Lisa – Anouketh

PE – Oui sur Anouketh. On a travaillé sur quoi d'autre Léo ?

Léo – La poule

PE – Oui sur La petite poule qui voulait voir la mer c'est vrai. Sur quoi d'autre Kevin ?

Kevin – Gaspard et ses drôles de machines.

PE – Gaspard et les drôles de machines c'est vrai. Alors vous m'avez dit Anouketh, vous m'avez dit La petite poule qui voulait voir la mer, vous m'avez dit Gaspard et les drôles de machines. Et il y en a un autre que vous avez oublié...

Lisa – C'est le dinosaure !

PE – C'est le dinosaure très bien. Dinodor le dinosaure.

Dina – Il a Cro-petite.

PE – Il y a Cro-petite c'est vrai. Et vous l'avez fait avec L ou avec moi cet album ?

Dina – Avec L.

Kevin – Et il y a Cromignon et Cromignon on l'a fait avec F [le remplaçant]

Dina – Mais non on l'a fait avec L.

Kevin – Non on l'a fait avec F.

Dina – Mais non on l'a fait avec L et même que c'est elle qui a amené le livre !

PE – Eh oui, elle a raison. Bon. Et maintenant j'ai une autre question : est-ce que vous vous souvenez pourquoi on a travaillé sur ces albums ?

Lisa – C'est pour apprendre à travailler.

PE – Oui c'est vrai. Mais pourquoi on a travaillé sur ces albums ? ... Par exemple avant les vacances on a travaillé sur quoi ?

Lisa – On a travaillé sur euh...

Dina – Plein de choses !

Lisa – Oui ! Sur des puzzles... et d'autres choses.

PE – Oui c'est vrai. Je vais essayer de changer un petit peu ma question. Vous vous souvenez qu'on travaille sur le temps cette année ?

Dina – Et sur ça là [montre le papyrus]

PE – Sur ça ?

Léo – Oui et sur ça là. [montre le papyrus]

PE – Oui alors c'est quoi ça ? Ca vient d'où ?

Kevin – D'Afrique

PE – Oui c'est vrai. Et est-ce que tu te souviens de quel pays d'Afrique ça vient ?

Dina – Et les Indiens !!

PE – Oui on a fait les Indiens. Mais est-ce que ça ça vient des Indiens [montre le papyrus] ?

Dina – Non.

Kevin – Bah non ça vient d'Egypte !

PE – Oui ! Ca ça vient d'Egypte. Vous vous souvenez comment ça s'appelle ? ... Un p...

Léo – Un papyrus !

PE – Très bien Léo. C'est un papyrus et Léna [l'Atsem] nous l'avait ramené quand on travaillait sur l'Egypte. Et est-ce que vous vous souvenez ce qu'on a fait d'autre sur l'Egypte ?

Kevin – Le puzzle d'Anouketh !

Lisa – On a lu le livre

Kevin – Moi je me souviens de rien

Dina – Moi je m'en rappelle, il y en a un qui avait baissé son pantalon

PE – C'est vrai ! Et c'était à quel personne qu'on voyait les fesses ?

Dina – (en rigolant) La momie !!

Kevin – La momie on lui voyait les fesses !

Lisa – Oui et la momie elle avait plein de trucs autour là... Tu sais on l'avait fait là

Dina – Oui on en avait collé sur la momie avec des mouchoirs.

PE – Oui les momies sont enroulées avec quelque chose. Vous vous souvenez comment ça s'appelle ?

Lisa – Du papier toilette !

PE – Non... Ce sont des petites...

Lisa – Un bandeau ?

PE – Presque ! Des bandelettes ! C'est bien ! Donc on a fait l'Egypte avec Anouketh. Et dans Anouketh il y avait une momie et il y avait quoi d'autre ?

Léo – Un crocodile !

PE – Oui il y avait un crocodile, très bien. Et il s'appelait comment ?

Kevin – Sobek !

PE – Oui et il y avait quoi d'autre ?

Kevin – Le chacal là

Dina – Oui comment il s'appelait ?

PE – Anubis !

Lisa – Et il y avait aussi un hippopotame !

PE – Touéris, c'est vrai. Ce sont les copains d'Anouketh et comment on les appelait ?

Dina – Le chat !

PE – Oui il y avait un chat

Kevin – Et le vautour !

PE – Ah... est-ce que c'était vraiment un vautour ?

Dina – Oui, le flaucon.

Lisa – Mais non, le FAU-con. Comment il s'appelait déjà ?

PE – C'était « la fille d'Horus ».

Lisa – Ah oui !!

PE – Oui et comment on les appelle ces personnages ? Vous vous souvenez, on en avait colorié et accroché sur la porte ? Ce sont des...

Lisa – Des petits dieux !

PE – Très bien ! Et vous vous souvenez ce qu'il y avait aussi ? Quelque chose de très très grand ?

Dina – Les tipis !

Kevin – Non ça c'est chez les Indiens

Léo – Des pyramides !

PE – Très bien Léo. Des pyramides. Et il y avait quoi dedans ?

Dina – Des momies

Kevin – Des rois

PE – Oui ! Vous vous souvenez que lorsque les rois égyptiens mourraient, on les momifiait. On les transformait en momies !

Lisa – Beurk

PE – Et est-ce que vous vous souvenez comment on appelait les rois en Egypte ?

Lisa – Ah je sais... le pharaon !

PE – Très bien !! Et Léo, est-ce que tu te souviens de La petite poule qui voulait voir la mer ?

Léo – Elle avait fait pipi dans l'eau

PE – Oui c'est vrai ! Et tu te souviens de quoi d'autre ?

Léo – Bah la petite poule elle voulait voir la mer.

PE – C'est vrai. Et est-ce qu'elle y arrive ?

Léo – Ben oui

PE – Et qu'est-ce qui lui arrive quand elle arrive vers la mer ? Qu'est-ce qu'elle fait ?

Kevin – Elle fait des châteaux de sable

Dina – Elle fait pipi dans l'eau

Lisa – Elle fait du surf sur les vagues

PE – Oui, elle fait des châteaux de sable, elle surf sur les vagues, elle fait pipi dans l'eau, mais après ?

Dina – Au secours, au secours !

PE – Oui, et après ?

Léo – Il y a le bateau de Christophe Colomb

Kevin – Les caramelles

Dina – Les caRAvelles

PE – Exactement, il y a les caravelles de Christophe Colomb qui arrive. Et qu'est-ce qui se passe ?

Lisa – Elle va dans le bateau de Christophe Colomb et elle promet de pondre un œuf par jour

PE – C'est vrai, et ils vont jusqu'où ?

Kevin – Jusqu'à la plage

Dina – La plage d'Amérique

Lisa – Et elle voit Pitikok et il l'emmène voir les Indiens

PE – Très bien ! Christophe Colomb l'emmène jusqu'en Amérique. Elle y rencontre Pitikok et il l'emmène voir les Indiens c'est vrai. Bravo ! Et est-ce que vous vous souvenez de Gaspard et les drôles de machines ?

Dina – C'est des machines

Kevin – Tu nous avais montré une machine !

PE – C'est vrai. Et c'était quoi ?

Kevin – C'était une machine et quand tu la faisais remonter, on croyait qu'elle s'envolait !

PE – Exactement. Et est-ce que vous vous souvenez comment elle s'appelait ?

Dina – C'était un hélicoptère

PE – Très bien. Un hélicoptère comme aujourd'hui ?

Lisa – Non, comme avant.

PE – Très bien. Et est-ce que vous vous souvenez qui avait cette machine dans le livre ?

Kevin – Vinci

PE – Très bien ! C'était Léonard de Vinci. Et il montrait ses machines à Gaspard.

Dina – Dans son atelier

PE – Oui, dans son atelier

Lisa – Et il avait l'autre truc que tu nous as montré

PE – Quel truc ?

Dina – Pour peindre. Le chevalier.

PE – Un chevalier ? Je vous ai montré un chevalier moi ?

Kevin – Non ! Un chevalet

PE – Un chevalet, bravo Kevin ! Oui, parce qu'il faisait quoi Léonard de Vinci ?

Dina – Il inventait des machines

PE – Oui et il faisait quoi d'autre ? Léo, comme on appelle un monsieur qui fait de la peinture

Léo – Un peintre

Kevin – Et il faisait des sculptures aussi

Lisa – Oui !

PE – Très bien. Et est-ce que vous vous souvenez comment s'appelle cette période de l'histoire ? La période où Christophe Colomb a découvert l'Amérique et où Léonard de Vinci a fabriqué toutes ses machines ?

Lisa – C'est euh... la... la...

Kevin – La Renaissance !

PE – Très bien ! Donc ! On a fait Anouketh. Anouketh c'était l'Égypte ancienne. Et on a fait La petite poule qui voulait voir la mer et Gaspard et les drôles de machines. Et ça c'était la Renaissance. Et le dernier...

Dina – Dinodor

PE – Oui, Dinodor c'était quoi ?

Lisa – C'était un bébé dinosaure

Dina – Et il y avait beaucoup de dinosaures

PE – Oui. Et vous vous souvenez de noms de dinosaures ? Léo tu te souviens d'un nom de dinosaure ?

Léo – Dinodor

PE – Oui il y avait Dinodor mais quoi d'autre ?

Kevin – Rex !

Dina – Le tyrannosaure

PE – Très bien et il y avait qui d'autre ?

Lisa – Maia

PE – Oui il y avait Maia. Et tu te souviens quel dinosaure c'était Maia ? ... C'était les maiasaures.

Lisa – Oui !

Kevin – Et il y avait le ptérodactyle aussi

PE – Oui

Dina – Et le brontosauure

PE – Oui très bien. Alors tout ça ce sont les albums qu'on a travaillé ensemble. Que vous avez travaillé avec moi. Et avec Lydie vous avez fait quoi ?

Dina – Croquette et la Reine au petit pois

Kevin - Cromignon

Lisa – Et Arthur

PE – Alors on va faire un album à la fois. Alors, Cromignon et Cropetite c'est quoi ?

Lisa – Des singes

Dina – Non des cromagnons

PE – Très bien ! Et au fait, les cromagnons c'était avant ou après les dinosaures ?

Lisa – C'est après que les dinosaures sont partis

PE – Tu as raison, c'est après que les dinosaures aient disparus.

Dina – Oui parce qu'avant on était des singes et après des cromagnons

Kevin – C'était des hommes préhistoriques

PE – Très bien ! Donc Cromignon et Cropetite c'était des hommes préhistoriques. Et après les hommes préhistoriques, il y a eu quoi ? Vous vous souvenez ?

Dina – Ulysse et Anouketh

PE – Oui. Et est-ce que vous savez comment on appelait cette période ? Quand il y avait Ulysse chez les Grecs et Anouketh chez les Egyptiens ? ... C'était l'Antiquité. Et après qu'est-ce qu'il y a eu ?

Kevin – La princesse au petit pois

PE – Oui mais comment on appelle ce moment dans l'histoire ? Vous avez fait quoi avec la princesse au petit pois ?

Dina – Arthur

Kevin – Les chevaliers

PE – Très bien, et comment on appelle cette période ? ... C'est le... M.... Moi...

Kevin – Le mois dernier ?

PE – Mais non. Le Moi.... Le Moi... Le Moyen-Âge !

Lisa – Ah oui !

PE – Et après avec moi vous avez fait la Renaissance avec La poule et Gaspard.

Dina – Mais c'est quoi la Renaissance ?

PE – C'est un moment, il y a très longtemps où les humains ont découvert plein de nouvelles choses.

Kevin – Comme l'Amérique

PE – Comme l'Amérique par exemple. Avec Christophe Colomb. Ou inventé de nouvelles machines, comme Léonard.

Dina – Ah

PE – Bon c'est très bien, vous avez bien travaillé. Bravo à tous les quatre, topez-là.

4ème de couverture

A l'école primaire, l'enseignement de l'Histoire ne commence qu'au cycle 3. Avant cela, on prépare les élèves à cette discipline en construisant avec eux des repères temporels et une notion du temps solides : connaître le calendrier, savoir mesurer le temps, pouvoir ranger des événements dans l'ordre chronologie, etc. Mais serait-il possible d'enseigner un peu d'Histoire dès le cycle 1 ? Ce mémoire explore cette possibilité, d'une part en prenant en compte des travaux de pédagogues et de didacticiens de l'Histoire et d'autre part en faisant le point sur les apprentissages des élèves d'une classe de Grande Section à l'issue d'une année ayant pour thème l'étude de périodes historiques.

Mots clés : Histoire, apprentissage, Grande Section, Cycle 1, Ecole Maternelle

At the primary school, the teaching of History only begins at cycle 3. Prior to this, the students are prepared for this discipline by building with them time markers and a solid notion of time : knowing the calendar, how to measure time, being able to arrange events in chronological order, etc. But would it be possible to teach a bit of history in Cycle 1 ? This paper explores this possibility, on the one hand taking into account the work of pedagogues and didacticians of History and on the other hand, by taking stock of the learning of pupils in a Grande Section class at the end of a year devoted to the study of historical periods.

Keywords : History, learning, Grande Section, Cycle 1, Infant School