
Oser le passé éloigné pour développer de premières dispositions critiques et historiques en 3e maternelle.

Sandra Hennay*^{1,2}

¹HENNAY Sandra – Belgique

²Haute Ecole Robert Schuman – Belgique

Résumé

Contexte institutionnel et éléments théoriques

Dans les établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone), a commencé en septembre 2020, l'incorporation, année par année, des nouveaux référentiels du Tronc commun conçus dans le contexte institutionnel du "Pacte pour un enseignement d'excellence". Un rapide aperçu des attendus en termes de savoirs et de savoir-faire en histoire (Référentiel de FHGESES FWB, 2022) montre qu'il faut attendre la 3e primaire (p. 42) pour voir apparaître de premières et timides incursions vers un *"temps historique limité à une échelle de quatre générations"* et la 4e primaire (p. 46), pour que l'élève commence *"à être initié à une structuration du temps long de l'histoire qu'il apprend à découper selon les périodes conventionnelles"*. Un enseignement/apprentissage à la "Formation historique" (1) est certes prévu dès la première maternelle mais se focalise exclusivement autour de la transition entre temps vécu et temps représenté, à travers l'utilisation quotidienne de supports permettant à l'enfant de structurer son temps proche. Les évocations au temps passé se limitent à l'empan des deux générations précédentes et portent essentiellement sur des objets ou des aspects du mode de vie familiers, tels que les jouets ou l'école. Force est de constater dès lors que, dans la lignée du précédent référentiel (Communauté française, 1999), la progression qui traverse le référentiel de "formation historique" entre deux ans et demi et quinze ans reste subordonnée à une conception piagétienne du développement cognitif de l'enfant en une succession de stades, la compréhension du temps historique restant suspendue à l'entrée des apprenants dans le stade des opérations "abstraites" ou "formelles", vers 11-12 ans (Houdé & Leroux, 2017, p. 28).

Faut-il pour autant attendre le saut cognitif de la pensée formelle pour commencer à ouvrir à l'enfant cet espace d'apprentissage qu'est le temps passé ? Cette conception ontogénétique du développement intellectuel est, depuis plusieurs dizaines d'années déjà, battue en brèche par les apports d'autres théories de l'apprentissage et courants pédagogiques qui, tout en empruntant des voies différentes de production des connaissances, se retrouvent sur l'idée de reconnaître la nécessaire agentivité de l'individu dans l'appropriation de ses capacités cognitives et l'importance d'un tiers dans les processus d'apprentissage. Avec Demers & alii (2010, p. 236), nous postulons, non seulement, que *"Les élèves, dès six ans"* – et même, selon nous, dès l'âge de cinq ans – *"sont en mesure d'aborder le passé comme un pays étranger et de chercher à comprendre les points de vue des acteurs qui l'habitent, selon les contextes"* (Demers & alii 2010, p. 236), mais qu'il est indispensable de les mettre en présence de ce "pays étranger" dès qu'ils sont en mesure "de voyager mentalement" (Eustache & alii, 2017, p.

*Intervenant

28) vers celui-ci. Historiquement organisé par une médiation scolaire ajustée, le temps passé propose aux élèves, y compris plus jeunes, d'explorer, de façon accompagnée, une altérité radicale, (Barry, 2018, Levinas 1993), celle-là même à laquelle il leur faut être confrontés pour apprivoiser le monde dans sa diversité. Reculer le moment de cette fréquentation revient à priver l'enfant de ressources précieuses à un moment décisif – la fenêtre temporelle de 5 à 7 ans – dans la construction de son rapport au Monde et aux autres.

Méthodologie de recueil des données

Partant de ces points d'appui théorique, nous avons souhaité documenter la façon dont des enfants de cinq ans étaient en mesure, ou non, d'accéder à la compréhension d'une altérité installée dans un passé très éloigné à travers une étude de cas. A cette fin, avec la complicité de son enseignante, nous avons proposé à une classe de 3e maternelle, composée de treize élèves d'un même groupe classe, une suite d'activités conçue à partir d'un album mettant en scène un personnage fictif appelé "Petit Noun". Chaque séance, organisée sous la forme de rituels quotidiens, durant une période de 10 semaines, a fait l'objet d'une captation vidéo régulière. Des traces d'activités ont été recueillies (notamment un cahier de traces) auprès des élèves et un entretien semi-directif a été mené auprès de l'enseignante de façon à identifier les obstacles cognitifs perçus par cette dernière ainsi que les difficultés relatives à la mise en œuvre des activités de son point de vue d'enseignante.

Résultats

L'analyse des séances a été réalisée de façon différée à l'aide de deux outils critériés. Pour identifier les traces verbales significatives de l'élaboration d'une pensée historique embryonnaire, nous avons utilisé la grille reprenant les indices de transfert d'un "mode de pensée d'inspiration historique" chez les élèves du primaire inspirée par Ch. Dery (2008). Pour identifier les indicateurs verbaux de l'émergence d'une pensée critique chez les jeunes élèves, nous avons croisé la recherche de marques discursives attestant d'une pensée qui se surveille avec la grille d'interventions constitutives des pratiques critiques élaborées par Gagnon (2011).

Cette analyse suggère que les apprenants de cinq ans sont capables de formuler une pensée nuancée, réversible, marquée par une rationalité épistémique, tout en convoquant des indicateurs temporels adéquats rendant compte des deux grands rapports aux temps mobilisés en histoire : l'ordre et la durée et, même, la très longue durée (Droit-Volet 2001).

(1) Libellé exact du cours d'histoire dans ce nouveau référentiel, en remplacement d'éveil historique (Socles de compétences, Communauté française, 1999).

Mots-Clés: Pensée critique, enseignement maternel, étude de cas