



HAL
open science

Rendre intelligible le patrimoine : tâtonnement expérimental et formation critique en histoire à l'IUFM.

Nadège Mariotti

► To cite this version:

Nadège Mariotti. Rendre intelligible le patrimoine : tâtonnement expérimental et formation critique en histoire à l'IUFM.. Le Nouvel Educateur, Revue de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, ICEM Pédagogie Freinet, 2012, Ils pensent... donc ils sont, 207, Pages 23-26 / <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/25552>. hal-01127660

HAL Id: hal-01127660

<https://hal.science/hal-01127660v1>

Submitted on 20 Jun 2015

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Rendre intelligible le patrimoine

Tâtonnement expérimental et formation critique en histoire à l'IUFM

Le présent article a pour objectif de décrire la mise en place d'un dispositif qui aide les étudiants à prendre conscience de leurs besoins réels, à aplanir les représentations, à combattre leurs difficultés, à comprendre les enjeux actuels de l'enseignement de l'histoire ; il s'agit de valoriser un enseignement fondé sur une démarche critique et investigatrice de l'apprentissage.

La démarche adoptée dans un premier temps s'inspire de modèles théoriques récents qui permettent ensuite de proposer et de mettre en place ce dispositif. Enfin, ce dernier est validé par une évaluation et projeté vers de nouvelles pratiques de formation.

L'enseignement de l'histoire aujourd'hui

L'histoire comme toute autre discipline a connu trois modèles principaux d'enseignement (ASTOLFI, 1992). *La transmission* repose sur un mode de communication conventionnel établi entre l'enseignant qui est l'émetteur du savoir et l'élève qui en est le récepteur. *Le conditionnement* ou modèle béhavioriste (SKINNER, 1968) permet à l'élève de devenir acteur de son apprentissage selon une pédagogie de la réussite dans laquelle les objectifs sont formulés en termes spécifiques et opérationnels et les opérations intellectuelles des élèves sont identifiées et hiérarchisées en de multiples tâches à accomplir. Ce processus reste efficace lors de la conception d'évaluations et en histoire lors du travail sur documents. Enfin, *le constructivisme* donne une nouvelle place à l'erreur qui est prise en compte dans la construction par l'élève de son savoir ce qui donne du sens à l'apprentissage. Le travail de groupe facilite surtout une construction sociale des savoirs. Ce modèle permet d'établir un lien avec le travail critique de l'historien.

Selon certaines enquêtes, cette approche hypothético-déductive (MARTINEAU, DERY, 2002) qui pose un problème, formule une hypothèse, permet une opération analytique à partir de sources historiques et la rédaction d'une synthèse pour valider l'hypothèse, n'est pas la démarche la plus utilisée par les enseignants (LAUTIER, 1997). D'autres pratiques persistent durablement:

l'histoire est enseignée comme une succession linéaire de faits ; souvent par manque de temps (ou de formation) l'enseignement traditionnel (magistral et dialogué) reste privilégié ; avant de construire des contenus historiques, les enseignants pensent que les élèves doivent maîtriser les bases du savoir historique. C'est pourquoi sans doute, les élèves associent cette discipline à une accumulation de connaissances plutôt qu'à une réelle compréhension des faits historiques (HAEBERLI, HAMMER, 2003).

Il apparaît très clairement aujourd'hui que la didactique de l'histoire n'est plus la simple transmission de savoirs savants parce qu'elle intègre les « usages publics » créant des « pratiques sociales de référence » (LAUTIER, ALLIEU-MARY, 2008). C'est pourquoi certains enseignements deviennent des champs sensibles, générateurs de tensions comme le « fait religieux », les notions de « mémoire » ou de « patrimoine ».

A la lumière de cet éclairage théorique, trois activités principales sont à prendre en compte pour entrer dans la dimension critique de l'histoire : comparer, périodiser, distinguer l'histoire de ses usages socio-culturels (HEIMBERG, 2004).

La mise en place du projet

L'expérience relatée dans cet écrit s'est construite à partir de l'hypothèse suivante :

Rendre intelligible le patrimoine dans la formation initiale des étudiants permet de répondre à la fois aux besoins de formation des futurs professeurs des écoles et à l'apprentissage d'une pratique d'éducation : la démarche critique en histoire ; utilisé de façon ponctuelle il initie un changement, mais ne permet cependant pas de modifier véritablement les représentations.

Les moyens disponibles étaient confortables : 35 heures de formation, un petit groupe de 12 étudiants, aucune note de validation pour le master EEE (Enfance, Enseignement, Education). Les envies du groupe étaient de proposer une méthode de travail qui permette d'échanger, de travailler ensemble.

Le formateur a apporté aux étudiants la méthodologie nécessaire à la compréhension des disciplines en histoire et géographie : enseignement théorique mais aussi pratique à partir de manipulations et d'exercices sur une durée totale de 18 heures.

Le projet pédagogique mis en place avec les étudiants avait pour finalité de réinvestir concrètement et sur le terrain les apprentissages réalisés en cours : correspondance avec un autre site et création d'un échange de formation. Dans un premier temps, les étudiants ont accueilli un autre groupe d'étudiants inscrits dans la même option mais sur un autre site pour leur présenter deux bâtiments appartenant au patrimoine local ; dans un second temps un déplacement a été

organisé dans la ville jumelée pour y découvrir le patrimoine localisé (17 heures au total). Les actions de médiation étaient à chaque fois pilotées par les étudiants eux-mêmes.

Cette action s'inscrivait parfaitement dans le cadre du master, bénéficiait une solution de financement ; un partenariat avec le site d'Epinal fut rapidement établi ; une programmation à plus et moins long terme fut déterminée. Il sera rendu-compte dans cet article uniquement de la deuxième partie de la programmation, c'est-à-dire la mise en place de la première partie du projet.

La phase de mise en situation a permis aux étudiants de préciser le contexte d'apprentissage : il s'agissait d'abord de sélectionner un monument du patrimoine local particulièrement représentatif. Deux groupes se sont partagés le travail, un premier sur la cathédrale Ste-Etienne et un second sur la gare de Metz. Les critères de sélection retenus étaient l'intérêt esthétique et historique et la possibilité d'organiser une visite pour un groupe. Les objectifs pédagogiques généraux dégagés furent les suivants :

- reconnaître le passé par l'observation pour lire et comprendre le paysage patrimonial ;
- appréhender la notion d'évolution historique pour être capable d'ordonner, de classer et de comparer ;
- interpréter le patrimoine par ses caractéristiques principales ; le relier à une société et un contexte historique en étant capable d'ouvrir l'échelle locale sur une autre échelle plus large ;
- découvrir et croiser des démarches pédagogiques différentes.

Les deux étapes suivantes : établissement d'un contrat d'apprentissage et activation des connaissances antérieures ont rassuré l'ensemble des acteurs sur leurs potentialités. L'élaboration de la problématique a pris davantage de temps dans le sens où les étudiants distinguaient difficilement ce que pouvait être un problème en histoire. À partir de lecture d'articles, ils proposèrent le problème suivant : « en quoi ce bâtiment (cathédrale ou gare) est-il représentatif du patrimoine messin ?

Les hypothèses émises étaient que ce vestige du passé était d'abord le témoin d'une société révolue à Metz, mais qu'il pouvait être aussi représentatif de la société actuelle qui en fait l'objet d'une valorisation patrimoniale.

La phase de réalisation de la situation d'apprentissage a amené les étudiants à utiliser une démarche plus proche de l'archéologie. La collecte d'informations a débuté par une lecture de paysage *in situ*. Il s'agissait d'interroger le bâtiment et de le resituer dans son environnement. La

recherche documentaire a permis de préciser ces observations et de susciter d'autres interrogations. La deuxième étape importante devait permettre de donner du sens aux traces. A partir des observations sur le terrain et de la recherche documentaire, l'étudiant s'est transformé en apprenti-chercheur en classant les données et en répondant aux questions : qui ? quoi ? quand ? comment ? pourquoi ?

La phase d'intégration de la situation d'apprentissage comporte une étape majeure : comparer. Par exemple, partir de l'étude sur l'architecture gothique ou allemande permet d'appréhender les influences, les évolutions historiques ou encore d'établir le lien avec l'architecture contemporaine. L'objectivation a permis aux étudiants d'abord de confronter dans un premier temps leurs hypothèses aux résultats de la recherche, mais aussi d'apprendre à écrire un texte historique, c'est-à-dire passer du récit au discours historique.

L'étape ultime du réinvestissement s'est matérialisée par la visite organisée pour leurs homologues du site d'Epinal. Ce fut l'occasion de travailler des compétences de communications orales, mais aussi écrites (les textes rédigés ont fait l'objet d'une plaquette donnée aux visiteurs) et enfin de pratiques pédagogiques. Le groupe qui a travaillé sur la cathédrale s'est réparti les points essentiels à aborder en guidant les visiteurs d'un endroit à un autre. Le groupe qui a travaillé sur la gare a organisé un safari photographique sous forme de jeu de pistes.

La validation du dispositif proposé

Les résultats présentés dans ce paragraphe portent sur diverses évaluations.

La première est axée sur la situation d'apprentissage proposée. Les différentes étapes de la phase de mise en situation sont parfaitement maîtrisées par les étudiants. La phase de collecte d'informations dans la réalisation de la situation d'apprentissage est acquise. Cependant, la confrontation des sources afin de trouver des explications est plus difficile à mener dans le sens où les étudiants ne savent pas où et comment chercher une interprétation possible. Durant la visite elle-même chaque membre des groupes a pris la parole. Chacune des pratiques pédagogiques proposées était adaptée à la situation réelle. Tous ont reconnu qu'organiser un safari photographique avait suscité plus d'enthousiasme que la visite plus conventionnelle de la cathédrale ; pour autant si cela pouvait convenir à un lieu de passage comme la gare, cette démarche pédagogique eût été impossible dans un lieu de recueillement. Dans cette phase d'intégration de la situation d'apprentissage, les étudiants ont éprouvés des difficultés tant à l'écrit qu'à l'oral à situer l'histoire du bâtiment dans un contexte plus large. De même, ils ont été capables de rechercher ce que les historiens pensaient mais n'ont pas su, à l'écrit comme à l'oral, dépasser le stade du récit pour davantage tendre vers le discours historique.

Huit étudiants sur les douze du groupe au cours de leur stage ont été amenés à conduire une leçon en classe d'histoire. Six d'entre eux ont centré et adapté leur méthode d'apprentissage sur la pensée historique. Les deux qui ont proposés une leçon traditionnelle ne sont pas parvenus à poser une problématique réelle. Cette constatation a été réalisée à la suite d'un rapide entretien oral avec le groupe dans son ensemble. Il pouvait ici être intéressant de compléter ce recueil d'informations par des observations en classe. Cela permettrait de mesurer l'écart entre prescrit, réel et vécu (CLOT *et al*, 2001).

Pour recueillir le contenu de leur représentation et vérifier si celui-ci est toujours conforme aux besoins recensés au départ (cf. dessins joints), ABRIC (2008) conseille d'utiliser une méthode associative « plus spontanée, moins contrôlée [...] plus authentique » qu'une méthode interrogative. Les champs sémantiques recensés à partir des douze associations libres dont le mot inducteur est *Patrimoine* montrent que les étudiants ont décrits les éléments caractéristiques des bâtiments patrimoniaux en les situant dans leur époque et dans un contexte national et international. Ils offrent une définition de ce qu'est le patrimoine : un objet (matériel ou immatériel) qui se réfère au passé, mais aussi un objet qui possède une valeur patrimoniale (« rénovation », « héritage », « utilité aujourd'hui »). Pour mettre en évidence les éléments qui organisent le contenu de cette représentation, « trois indicateurs peuvent être utilisés » (ABRIC, 2008) : la fréquence, le rang et l'importance de l'item retenu par chaque étudiant dans son association libre. De fait, les seuls termes communs à ces indicateurs sont « cathédrales » et « gare », ce qui sous-tend que leur représentation est encore très liée aux deux bâtiments qui ont été l'objet de leur étude. Si on compare la fréquence et le rang d'autres éléments s'ajoutent : « Porte des Allemands » (1^{er} rang), en 2^e rang : « architecture », « vitraux » et « légende ». Il conviendrait de vérifier ces résultats par l'utilisation du coefficient de corrélation (ABRIC, 2008), mais on peut tout de même utiliser un autre indicateur : la congruence entre fréquence et rang (VERGES, 1992).

Le noyau central de la représentation est l'item « architecture ». Il est possible de déduire que, pour nombre d'entre eux, le patrimoine reste surtout attaché à une construction mais que le patrimoine localisé, matériel ou immatériel, tout comme la valorisation patrimoniale se situe dans une zone de changement. Leurs représentations de départ sur le patrimoine sont en passe de se transformer ; ils ont intégré une définition plus vaste. Concernant la discipline histoire, dans les représentations originelles des étudiants était très présent le fait que l'histoire est une discipline où il faut « toujours apprendre » et particulièrement des dates.

Pour évaluer s'il y a eut transformation ou non, les étudiants ont rédigés des portraits chinois. En pratique ils devaient dire si l'histoire pour eux pouvait être assimilée à une entreprise, un sport, un verbe d'action ou encore un bonbon qu'elle serait-elle et justifier leur choix.

Ce qui revient le plus fréquemment c'est que l'histoire se trouve fortement liée à la capacité de mémorisation et de « stockage » de connaissances multiples. Une discipline où l'apprentissage est long et difficile (un étudiant fait même référence à une culture élitiste), d'autant plus que c'est une discipline en constante évolution. Ils reconnaissent cependant, que la transmission d'une génération à l'autre est importante, fondée sur l'expérience ; ce qui rejoint davantage l'idée de mémoire d'un peuple. Il n'y a qu'une référence ouverte aux dates, dans une évocation positive ; l'histoire donne des repères.

De nouvelles pratiques de formation

Dans l'ensemble cette expérience a permis d'obtenir des résultats probants d'un point de vue méthodologique, du renforcement des connaissances notionnelles, de l'expérimentation de démarches de pensée historienne et pédagogiques. Bien des lacunes subsistent : il conviendrait effectivement de travailler encore le passage du récit au discours historique, le changement d'échelle. Il s'agit enfin de trouver d'autres outils qui permettent d'aplanir les représentations liées au patrimoine et à la discipline historique. Les objectifs définis en formation de formateurs ont semble-t-il été atteints puisque les étudiants se sont essayés à la reproduction du modèle d'apprentissage proposé au cours de leur stage.

Parallèlement, d'autres pratiques ont été générées de façon empirique : une correspondance a été initiée timidement par l'envoi des fiches pédagogiques réalisées pour les visites par les deux sites de Metz et d'Epinal. Puis, un échange, plus ou moins régulier, a pris corps, donnant naissance à une correspondance « scolaire » entre pairs par le biais d'Internet. La correspondance n'est pas une pratique nouvelle : C. Freinet dès 1926 a pris appui sur une situation réelle de communication pour donner du sens aux activités d'écriture ; c'est ici une pratique de formation nouvelle à l'IUFM. Source de motivation, cet échange spontané dans un premier temps ouvre un espace réel de liberté pour les étudiants qui ont échangé ainsi leurs fiches : fiches de sites, clés de lecture du patrimoine local, fiches de préparation.

Cette pratique est formatrice dans le sens où ces futurs professeurs des écoles pourront trouver des solutions pour eux-mêmes : éviter de rester isolés face à la complexité du travail de gestion de classe, mais aussi pour les élèves dont ils auront la charge : communication, maîtrise de la langue écrite, échanges d'informations, maîtrise des TICE, motivation....

Des chercheurs américains (COHEN *et al*, 1989) ont démontré que lorsque des pairs échangent à distance, les écrits qu'ils produisent sont mieux structurés, plus denses et argumentés, plus clairs et de surcroît sources de motivation.

Une dynamique de coopération s'est étendue aux formateurs qui ont trouvé un nouvel élan pour échanger sur leurs pratiques respectives, leurs outils pédagogiques et évaluatifs. Il reste tout de même dans le renouvellement de cette expérience à renouveler sans cesse l'initiative et cadrer toujours davantage par la mise en place de contrat d'objectifs entre les formateurs partenaires.

La dimension expérimentale de cette démarche a permis de mettre en place une dynamique d'apprentissage, déclencheur de curiosités, d'interrogations et de perspectives comme la nécessité d'élaborer de nouveaux outils pédagogiques adaptés à la lecture du patrimoine. Pour autant, rendre intelligible le patrimoine c'est le rendre compréhensible en alliant savoir et émotion. Il importe ici de conjuguer en permanence le savoir issu de la recherche et sa transmission active et sensible, qui exige une démarche spécifique : analyse critique du réel et ouverture sur le milieu. Dans cette expérience, la médiation se trouve au cœur du dispositif : il s'agit bien de donner du sens aux objets, aux monuments en privilégiant l'accès direct au site. Permettre aux étudiants de devenir acteurs de leur propre formation, faire de la grande histoire avec cette histoire qui nous entoure.

Références

Analyse de besoins :

MARTIN, J.P. SAVARY, E. *Formateur d'adulte : se professionnaliser, exercer au quotidien*, Chronique sociale, Lyon, 1996, p. 131.

Représentations sociales :

ABRIC, J.C. Méthodologie de recueil des représentations sociales, in ABRIC J.C. (Dir.) -- *Pratiques sociales et représentations*, 3^{ème} Ed., Paris, PUF, 2008, 59 – 82.

VERGES, P. *L'évocation de l'argent ; une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation*. Bulletin de Psychologie, XLV, n°405, 1992.

Espace

PIAGET, J. INHELDER, B. *La Représentation de l'espace chez l'enfant*, PUF, 1972.

LEROY, C. MAZERAT, B. BEDOS, F. LAGRANGE, T. : « Espace-temps vécu chez l'adulte : pratiques et représentations » in « L'espace vécu » sous la direction de M.J. Bertrand, A. Frémont, J. Gallais, A. Metton ; CNRS RCP N° 354, 1 vol., 275 p., Université de Caen éd, 1976

Didactique de l'histoire :

ASTOLFI, J-P. *L'école pour apprendre* Paris, ESF, 1992.

HEIMBERG, C. « La storia insegnata, i problemi che incontra in numerosi contesti nazionali e i modi di pensare e argomentare che dovrebbero essere resi accessibili agli studenti », Bollettino di Clio. Periodico dell'Associazione Clio '92, Bologne, Vème année, n°15, juin 2004, pages 45-50.

LAUTIER, N. *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997

LAUTIER, N. ALLIEU-MARY, N. *La didactique de l'histoire*. Note de synthèse in *Revue française de pédagogie* 162/2008 (95-131).

MARTINEAU, R. *L'histoire à l'école. Matière à penser...* Montréal, l'Harmattan Inc.,1999.

MARTINEAU, R. CHANTAL, D. *Les modulations de la pensée en classe d'histoire*, traces, volume 40, numéro 4, novembre/décembre 2002.

SKINNER, B. F. *La révolution scientifique dans l'enseignement*, Dessart, Bruxelles, 1968.

L'entraînement mental :

CHOSSON, J.-F. *Pratique de l'entraînement mental*, Armand Colin, 1991.

Analyse de l'activité

CLOT, Y. PROT, B. WERTHE, C. (dir.) « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », in *Education permanente*, n° 146, 2001.

La correspondance scolaire

FREINET, C. *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Armand Colin, Huitième édition, Paris, 1977, 144 p.

COHEN, M. RIEL, M. "The Effect of Distant Audiences on Students' Writing," *AERA Journal* , Summer, 1989, pp. 132-159.