

*École nouvelle
française*

REVUE DE

L'ÉCOLE
NOUVELLE
française

73

L'APPRENTISSAGE HISTORIQUE

NOVEMBRE 1959

mensuel



C.E.L.A.S.
DE NOS

NOTRE STAGE

Il s'est tenu à la Source, comme il avait été annoncé, du 3 au 8 septembre. Il a été suivi par un groupe de stagiaires, dont nos amis de Lyon, avec J. Baron, formaient une partie importante, et, selon un usage maintenant bien établi et dont nous sommes toujours fiers, par deux aimables et actifs instituteurs luxembourgeois, MM. A. Moris et V. Kalmes, détachés par le Ministère de l'Education Nationale du Grand-Duché.

On lira plus loin le compte-rendu du stage, mais ce compte-rendu ne pouvait donner une image exacte de la vie, de l'entrain et de la gaieté de tous, de leur ardeur au travail, de leur désir de s'informer, et de se perfectionner dans leur tâche. De cette semaine de labeur profitable et de vraie collaboration, le Directeur de l'Ecole Nouvelle Française garde le meilleur souvenir et se sent largement payé de sa peine.

Il doit ajouter que le stage n'aurait pas été ce qu'il a été, sans l'assistance, et la présence entière, de Mlle S. de Froment, aidée de sa collègue M. de Vals. Elles ont préparé, organisé, aidé, dirigé (en particulier la visite des différentes classes de l'école), avec une compétence, une sûreté, une complaisance jamais démentie, pour quoi nous leur témoignons toute notre reconnaissance.

En réponse à la demande de nos stagiaires, et de quelques autres qui nous sont parvenues, après l'apprentissage géographique, et l'apprentissage historique, notre prochain stage, celui de 1960, sera consacré à l'apprentissage scientifique. C'est à la fois le plus naturel pour les écoliers, le premier sans doute que, sous une forme élémentaire, fassent les plus jeunes enfants, et celui auquel se soit si longtemps opposé l'enseignement de l'école, mé-

me avec l'introduction des naïves leçons de choses d'autrefois (dont le nom même comportait une contradiction interne), et l'importance récemment redonnée à la redécouverte (1). A l'opposé de l'apprentissage historique, qui est un mode de connaissance du passé, l'apprentissage scientifique (avec toutefois une place nécessaire à l'histoire des sciences) est un mode de connaissance d'un présent, et d'un présent sans cesse changeant, dont on pourrait dire qu'il est chargé d'avenir.

Au début de cette année scolaire, nous demandons à tous nos lecteurs de réfléchir à ce sujet, à tous ceux qui enseignent, de noter leurs difficultés, leurs réussites, et de se préparer au prochain stage.

(1) Voir dans mes *Leçons de Pédagogie*, le chapitre écrit par M. Brunold.

L'APPRENTISSAGE

HISTORIQUE

Dans le domaine de l'histoire, comme dans toutes les autres disciplines scolaires, l'écolier est soumis à une double obligation. Il doit *apprendre* (apprendre *son histoire*), et *savoir* (savoir *son histoire*).

Apprendre l'histoire, c'est recevoir du maître, ou du manuel, ou des deux, un certain nombre d'informations sur des événements qualifiés d'historiques.

Un événement historique est un événement *passé*, et non présent, même si ce passé est relativement récent : par exemple, pour les écoliers français, la guerre de 1939.

Il ne suffit évidemment pas qu'un événement soit passé pour être historique, il faut encore, c'est sa seconde caractéristique, qu'il soit *important*. Le mot serait bien difficile à définir, si une longue tradition n'y avait donné un sens au moins approximatif. Les événements importants sont ceux qui sont arrivés aux personnages importants, c'est-à-dire aux souverains, « les histoires n'étant composées, dit Bossuet, que des actions qui les occupent ». (Avant-Propos du discours sur l'Histoire Universelle), que ces souverains soient François I^{er}, Henri IV ou Louis XVI, pour ne prendre des exemples que dans l'Histoire de France, la seule qui, pendant longtemps, ait été enseignée aux écoliers français, la seule qu'ils aient été astreints à apprendre. De la vie de ces princes ils n'ont évidemment pas tout à apprendre, mais seulement ce qui intéresse (au sens étymologique) tout ou une partie de la

population, et si les écoliers apprennent en toute innocence et récitent gravement que Louis XV a aimé Mme de Pompadour, illégitimement, c'est parce que cette dame s'est quelque peu mêlée des affaires de l'Etat. Et comme la principale activité des souverains a été la guerre, et que toute guerre, qu'elle dure cent jours ou cent ans, se termine par un traité, il suit que pour un écolier, et surtout un jeune écolier, apprendre l'histoire, c'est apprendre des guerres (1) et des traités.

C'est d'abord, naturellement, apprendre les *noms* de ces souverains, des généraux qu'ils ont chargés de conduire ces guerres, des ministres et autres conseillers qui les ont aidés à conclure ces traités.

C'est en second lieu, apprendre les moments où ces événements ont eu lieu, les *dates*. L'histoire étant la description du passé, est la présentation d'une suite (sinon d'une continuité). Or une suite temporelle est d'autant mieux connue qu'elle peut être fixée par des dates. Apprendre que Richelieu est mort un peu avant Louis XIII, c'est vague, et peut être sujet à oubli ou à confusion. Apprendre que Richelieu est mort en 1642 (et même le 4 décembre), et que Louis XIII est mort le 14 mai 1643, cela est plus commode. Les exercices d'arithmétique ont habitué les enfants au nombre et à l'usage des nombres, et de nombreuses déclarations et quelques enquêtes de professeurs d'histoire nous rappellent sans cesse que les enfants auraient la plus grande peine du monde à avoir une notion juste du temps passé.

Les écoliers astreints à apprendre l'histoire, reçoivent donc de leurs maîtres et des manuels des informations comportant des événements (faits historiques) et des dates ; les dates de ces faits, et les noms de ceux qui en furent les auteurs.

Une première question se pose ici : Pourquoi faut-il que les écoliers, et dès un très jeune âge, apprennent ces noms et ces

(1) « Les manuels d'histoire devraient raconter non l'histoire des guerres, mais l'histoire de tout ce que les guerres ont interrompu » (Rutten, *The New Era*, XXXXII, 4). Heureusement les professeurs et les manuels, après de récentes instructions ministérielles, commencent à en être convaincus.

informations ? Pourquoi un écolier n'a-t-il pas le droit de faire connaître à son maître (autrement qu'en pensant à autre chose), de lui dire, qu'il ne tient pas à être informé que Jules César a mis le siège devant Alésia (en attendant qu'on sache au juste où était cette ville), ou qu'un certain Flaminius a été solidement battu au cours d'une bataille près d'un certain lac de Trasimène, ou que Richelieu a assiégé La Rochelle ?

Une première réponse consiste à dire qu'ils doivent revoir à leur tour ces informations, parce que tout le monde les a reçues avant lui, ou les reçoit avec lui, et donc s'il ne les recevait pas à son tour, il serait privé d'un bien commun. — Sans doute, mais l'écolier rebelle, ou conscient (il faut bien quelquefois penser à lui) demandera pourquoi tout le monde a reçu ou reçoit ces informations, et ce qui arriverait si elles n'étaient plus communiquées à personne.

Devant cette insistance, réelle ou supposée, les historiens et les professeurs d'histoire ont présenté leur seconde réponse qui est que ces informations ont été jugées dignes d'être communiquées (qu'ils le veuillent ou non) à tous, parce que, ainsi que je l'ai dit, elles se rapportent à des faits *importants*.

(Mais, tâchons d'échapper maintenant à la tradition historico-pédagogique, et essayons de définir cette importance.

Un événement a pu être important par la personnalité de son auteur (la victoire du prince Eugène à Malplaquet). Il peut être important parce qu'il touchait à la vie d'une population ou d'une partie de la population (révocation de l'Edit de Nantes). Il peut être important parce qu'il a eu, pendant une longue durée, des *conséquences* importantes (Révolution française de 1789). Dans le premier cas, il n'a évidemment aucun titre à faire l'objet d'une information. Dans le second, il n'a de valeur d'information que s'il est accompagné d'autres informations complétant la première. Dans le troisième cas, on sait le compte qu'il faut tenir de ces prétendues conséquences (1) (comme des prétendues *causes* des faits historiques).

(1) Je renvoie, sur ces points, pour plus de développements, à mon ouvrage : *L'Enseignement de l'Histoire et de l'Education nouvelle*, Paris, Les Presses d'Ile de France, 1950.

En outre cette dévotion aux noms et ce respect des dates ont fait que l'enseignement des maîtres et les manuels a été pendant si longtemps, et est encore, beaucoup trop pauvre en informations concernant des faits réellement importants, parce qu'ils ont intéressé des populations entières, et dont on ne parle à peu près pas, parce qu'on ne peut donner dans ces domaines ni noms précis ni dates précises. Qu'est la bataille de Marengo auprès de l'invention de la pile électrique, des transports par chemin de fer ou par avion, du chauffage central, ou des bibliothèques publiques ?

Et on pourrait donc admettre qu'il fût juste de communiquer aux élèves des informations historiques, s'il s'agissait d'informations sur des faits ayant eu une importance réelle et non apparente.

*
*
*

Mais, ainsi que nous l'avons dit, les écoliers ne sont pas seulement tenus d'apprendre l'histoire, c'est-à-dire de recevoir des informations d'une certaine nature, ils sont encore tenus de savoir l'histoire, c'est-à-dire de conserver ces informations. Conserver ces informations, c'est les garder par de vers soi, dans son fameux « bagage intellectuel », de façon à pouvoir les en sortir toutes les fois que le maître les redemande, au moment des interrogations, des récitations ou des revisions. « Présentez-moi, dit le maître, le nom du général romain qui fut battu à la bataille d'Actium. » Si l'Elève présente le papier sur lequel est écrit Antoine, il est accepté. S'il présente le billet contenant le nom d'Octave, il s'est trompé, il doit fouiller à nouveau dans son bagage intellectuel et chercher le bon billet.

Pourquoi ? Pourquoi, ayant reçu cette information, que le maître a pu lui présenter d'une façon agréable, pittoresque, que même il a pu écouter avec plaisir, pourquoi faut-il qu'il la conserve ? Pourquoi n'a-t-il pas le droit de l'oublier (pendant qu'il fait ses études, alors qu'il a ce droit aussitôt qu'il les a terminés) comme il a oublié le nom du gagnant du Tour de France de 1934 ?

Parce que c'est inutile d'apprendre, si on ne conserve pas. — Mais c'est ce que, nous adultes, faisons tous les jours.

Parce que, si les écoliers, toujours paresseux comme chacun sait, ne sont pas convaincus qu'ils doivent savoir, ils n'apprendront pas. — Ils n'apprennent que parce qu'ils devront un jour réciter. — Je n'ai pas besoin de dire que cette affirmation n'est étayée d'aucune preuve.

Parce que les notions historiques apprises ne seront utiles qu'à condition d'être conservées, et qu'il est évident qu'il ne vaudrait pas la peine d'acquérir des notions, si elles n'étaient pas utiles. — Mais utiles à quoi ? A comprendre le présent ? Je renvoie encore sur ce point à Bergson. Quel présent l'élève pourrait-il comprendre en utilisant ce qu'il est contraint de savoir sur la politique de Richelieu qui, comme il a dû le répéter vingt fois, lutta contre les protestants, les Grands et la Maison d'Autriche, alors qu'il n'y a plus de Maison d'Autriche, plus de Grands, et que les protestants sont de paisibles citoyens. Le savoir utile, le savoir modeler, ou le savoir coudre, ou le savoir l'anglais, c'est un savoir dont on se sert pour fabriquer une poterie, raccommoder une chemise, ou lire Dickens. Avec le savoir historique, les écoliers ne font exactement rien, et ne peuvent rien faire. Pourquoi veut-on alors le leur imposer ?

**

Au savoir historique, l'éducation nouvelle propose de substituer l'apprentissage historique (en donnant au mot un sens nouveau) et le travail historique.

Il ne s'agit plus pour l'écolier d'apprendre l'histoire, mais d'apprendre à être historien, d'apprendre, d'exercer le métier d'historien, ce que peut faire, dans la limite de ses forces, aussi bien un jeune enfant qu'un historien professionnel.

Comme nous avons dit (1) que, apprendre à être géographe, c'était *géographiser* le réel, c'est-à-dire le situer dans l'espace, apprendre à être historien, c'est *historiciser* ce réel, c'est-à-dire le situer dans le temps. Le réel, le donné actuel, satisfaisant un certain besoin des hommes (un bureau de poste, un autobus, un éclairage au néon, un laboratoire médical, une école) a été précédé par d'autres donnés, qui ont satisfait le même besoin, tant

(1) Voir notre n° 56.

bien que mal. Il y a donc une histoire des postes, une histoire des moyens de transport, une histoire de l'éclairage, une histoire des recherches médicales, une histoire de l'école. Et l'apprentissage et le travail historiques consisteront donc pour les écoliers, non pas à observer et à étudier un bureau de poste ou une école d'aujourd'hui (ce qui peut faire l'objet d'un autre travail), mais à rechercher ce qu'ont été au cours des âges les bureaux de postes divers, et les écoles diverses, et à les classer chronologiquement. L'établissement de cette suite chronologique est proprement le travail de l'historien, avec la description des différentes étapes, et de ce qui a pu rester de chacune dans l'étape suivante.

Les instruments de travail sont, comme je l'ai exposé ailleurs, les divers aspects du réel quand ils existent encore (anciennes habitations, anciens édifices, appareils et usages anciens), et, à défaut du réel, les documents qui le reproduisent. C'est avec l'observation du réel historicisé, et l'étude et le classement des documents historiques, que les élèves exerceront vraiment le métier d'historien (1), apprendront à être historiens, au lieu d'apprendre l'histoire.

Mais si le document suffit largement pour permettre aux élèves un véritable apprentissage historique, encore en faut-il faire un bon usage, ainsi que nous allons l'indiquer dans les pages qui suivent. Rappelons seulement ici que le document n'est pas une aide à l'enseignement du maître, mais *un instrument de tra-*

(1) Les Instructions officielles pour l'enseignement du second degré souhaitent qu'on donne aux élèves « un aperçu de ce qu'est le métier d'historien. Neuve et féconde, cette autre méthode qui, non seulement leur permet de se faire une idée moins confuse de l'éloignement dans le temps, mais encore, mais surtout les achemine sur la voie de la « redécouverte » ; elle les met en face du « document », des matériaux variés avec lesquels s'édifie l'Histoire. Par leur examen, leur analyse, leur critique, leur confrontation, voilà nos élèves en état de recevoir une perception fraîche et directe des siècles écoulés, d'en obtenir une compréhension plus vive et plus intime, de se hausser à une interprétation originale. Introduits hardiment sur les chantiers où s'élaborent les chefs-d'œuvre de notre discipline, nos jeunes apprentis s'en retourneraient l'esprit plus délié, possesseurs d'un savoir mieux assimilé et d'autant plus durable qu'ils ne le tiendraient pas d'autrui, mais qu'ils l'auraient forgé eux-mêmes de toute première

vail pour les élèves. L'utilisation du document est une méthode active historique, et, comme toutes les méthodes pédagogiques actives (combien de fois encore faudra-t-il le redire ?) elle est à la disposition des élèves, et pas à la disposition du maître, pour l'usage des élèves et pas pour l'usage du maître.

*
**

L'apprentissage historique consiste donc pour nous dans l'apprentissage du travail historique, l'essentiel, à ses débuts, du métier d'historien. Exercer le métier d'historien, c'est chercher à découvrir, précisément et exactement, ce qu'a été, dans le passé, au cours des différents âges, l'objet d'une certaine recherche. Cette recherche consistant dans l'étude de la manière dont, dans le passé, ont été successivement satisfaits les besoins de l'homme, du besoin de se loger, jusqu'au besoin d'organiser le groupe social. L'étude historique du besoin de se loger est parfaitement possible, comme j'en ai fait maintes fois l'expérience, pour des enfants de 8 à 9 ans. Il est évident que l'étude historique du besoin d'organiser le groupe social n'est accessible qu'aux adolescents. Et on voit qu'ainsi, en passant par les étapes successives que j'ai indiquées ailleurs, l'élève rencontre l'histoire, au sens que les traditionnalistes donnent à ce mot, l'histoire de la civilisation, et même (évidemment avec beaucoup moins de noms, et un choix d'autres faits) l'histoire politique.

re main. Le bénéfice serait même plus substantiel et plus solide si les documents pouvaient être tirés — et souvent rien ne s'y oppose — de l'Histoire locale ou régionale ou encore s'ils avaient été exhumés à la suite d'enquêtes, soit individuelles, soit collectives, menées par les usagers eux-mêmes. »

Mais après cette adhésion enthousiaste, on peut bien le dire, des idées que nous défendons ici depuis longtemps et que j'ai présentées moi-même il y a plus de trente ans, les Instructions parlent encore de programme et de matière à enseigner, comme s'il pouvait y avoir des programmes, et des matières obligatoires, à partir du moment où on substitue dans l'école le travail personnel de l'élève à l'enseignement du maître. Mais, à part de rares exceptions, les inspecteurs généraux et les professeurs d'histoire sont encore convaincus que les élèves doivent savoir l'histoire, alors que personne n'a pu donner le sens de cette expression, à supposer qu'elle en ait un.

Et puisque dans tous ces cas, le travail historique consiste dans la recherche, documentée, des voies par lesquelles le passé a abouti au présent, il est évident que l'essentiel est d'abord l'étude du présent, comme nous l'avons dit, historicisé, c'est-à-dire observé et analysé dans son existence temporelle. Et du présent, par les degrés, plus ou moins nombreux, que son travail lui fait connaître, l'historien remonte au plus lointain passé. En cherchant à établir, le plus véridiquement possible, non une causalité, mais une continuité, d'ailleurs toujours sujette à revision.

Roger COUSINET.

LE STAGE

Le Stage a comporté d'abord 3 visites : 1°) un objet réel situé dans le temps (le Palais de Versailles) ; 2°) une collection générale de documents (les Archives Nationales) ; 3°) une collection de documents concernant un seul sujet (Le Musée Postal). Pour chaque visite les stagiaires se sont efforcés de chercher comment elle pourrait représenter pour des élèves un travail historique (et non artistique, géographique ou scientifique).

I

Le Palais de Versailles avait été choisi pour des raisons de commodité (proximité de Bellevue), mais à titre d'exemple, et non pour sa nature. Le problème qu'avaient à se poser les stagiaires était le suivant : Comment mettre des élèves (selon les différents âges d'ailleurs) en présence d'un objet réel de cette sorte de telle manière que cet objet soit pour eux un fait historique, et ne satisfasse pas seulement la curiosité et l'admiration. Autrement dit, comment le maître peut-il aider ses élèves à *historiciser* le Palais de Versailles (ou le Palais de Fontainebleau ou le Château de Blois ?)

Bien des maîtres, qui l'ont d'ailleurs déjà fait, ne manqueront pas de répondre qu'à de semblables visites il faut *préparer* les élèves, c'est-à-dire leur faire une leçon, leur faisant connaître à l'avance ce qu'ils vont voir, leur faire *apprendre*, et leur demander de *savoir*. Mais il n'y a là que des mots, et c'est toujours la tradition enseignante qui reparait. On n'est pas préparé par autrui. La seule préparation authentique est la préparation de soi-même, qui vient d'un intérêt profond, et non d'une curiosité passagère provoquée par un autre. Or il n'y a intérêt

véritable pour un objet nouveau que si cet objet s'insère dans une recherche ayant un sens et un but déterminé, apporte à cette recherche un élément nouveau et enrichissant.

De même donc qu'il serait absurde (1) d'emmener des écoliers, surtout de jeunes écoliers, voir un édifice ancien (église, château ou palais), en leur disant : « Je vais vous faire voir quelque chose de curieux », de même serait-il inutile de leur dire : « Je vais vous exposer, plus ou moins longuement, pourquoi nous allons voir cet objet, en quoi il consiste, quelles en sont les principales particularités, quelle en est la date etc. ». Si aucune de ces données ne correspond à un intérêt, et n'entre pas dans un travail actuel des élèves, elles sont plus ou moins écoutées, bien souvent oubliées avant même que les élèves soient arrivés sur le lieu d'examen. Et l'objet n'a plus la valeur historique que la leçon antérieure avait voulu lui donner.

Historiciser un objet ce ne peut être en effet que lui assigner une place dans une série temporelle, et dans une certaine série dont il est un des éléments. La préparation à la visite d'un château, d'une habitation quelconque d'autrefois, est donc constituée par le fait que les élèves ont volontairement entrepris, selon leur âge et selon leurs forces, une étude de l'histoire de l'habitation, et trouvent, dans ce château, dans cette habitation ancienne, un ou plusieurs des éléments tenant une place dans la série historique des habitations. Si des élèves vont voir, à un moment quelconque de leur vie scolaire, le château de Versailles, même après la leçon préparatoire du maître (et d'autant plus que le maître a souvent le souci, comme on le voit par les manuels, de faire une leçon *générale*), *il est à peu près certain* qu'ils se laisseront distraire par n'importe quel aspect. S'ils vont voir Versailles alors qu'ils sont en train de travailler à l'histoire de l'habitation, l'expérience montre qu'ils verront précisément ce qu'ils y cherchent, ce dont ils ont besoin, et qu'ils

(1) Absurde, si le maître a une idée en tête, veut que les élèves accordent une attention d'une certaine nature, et de cette nature, seulement, à la visite locale. Acceptable, une fois par hasard, à titre d'enquête, et d'expérience psychologique (très difficile d'ailleurs à cause du nombre des variables).

apprendront, au cours de cette visite et de bien d'autres analogues, à être attentifs et à se concentrer, rare et précieux bénéfice de tout vrai travail.

Ainsi on voit que tel ou tel objet est naturellement historici-sé pour celui qui est en train de faire un travail d'historien. Le fait d'être engagé dans un certain travail assure, en effet, assez vite la constitution de cadres (II) dans lesquels viennent s'insérer les acquisitions nouvelles, les découvertes. Ces cadres sont naturellement très différents selon les âges, et des adolescents travaillant à une histoire de l'habitation posent, évidemment, en visitant un château-fort, des questions fort différentes de celles de petits écoliers qui cherchent seulement comment les gens de ce temps-là « se chauffaient, s'éclairaient, se couchaient, etc... »

II

Avec la visite aux Archives Nationales, sous la direction si aimable et si compétente de M. Babelon, le document est apparu, le document objet, ou le document substitut de l'objet (représentation par l'image).

Le problème a été le même que pour la visite de Versailles, mais la richesse et la diversité des documents a permis de le préciser. Il est clair que, même avec l'utile classement par centres d'intérêt, et à bien plus forte raison avec le classement chronologique d'une si importante collection de documents qui va, d'une ordonnance signée (si on peut dire) de Charlemagne jusqu'à une lettre de l'Aiglon, il serait absurde d'introduire des élèves dans les salles des Archives Nationales, sans qu'ils sachent exactement ce qu'ils y viennent faire. Surtout à une première visite. Comme pour la visite du Palais de Versailles, une leçon préalable du maître serait inopérante, et le soin que pourrait prendre le maître (ce qui est d'ailleurs extrêmement fatigant, tous les maîtres le savent bien) de guider la visite, serait aussi inutile, et n'empêcherait pas la curiosité, si différente de l'intérêt, et funeste au travail.

(1) Voir à ce sujet, d'une façon générale, ma *Méthode de travail libre par groupes*, Paris, Ed. du Cerf, 2^e éd., 1950.

Il faut donc qu'ici, comme dans le cas précédent, la visite d'une collection générale comme celle des Archives Nationales s'insère dans un certain travail choisi et entrepris par les élèves. Ils n'iront pas la visiter comme des oisifs, des curieux, des amateurs, ou comme nos stagiaires qui en voulaient connaître et apprécier, pour l'utiliser, le sens et la valeur pédagogiques. Ils iront y chercher un ou plusieurs des documents dont ils ont besoin pour continuer le travail commencé, et s'ils ne les trouvent pas, ils les demanderont au surveillant. Mais ils ne risqueront pas d'être *distracts* par la vue de tant d'autres documents, en nombre considérable, quelle que soit la valeur intrinsèque de ces autres documents, ou leur valeur particulière pour telle autre espèce de travail, parce qu'ils sauront ce qu'ils veulent. Et ils sauront découvrir, ou demander avec précision, tel document dont ils ont besoin pour préciser et enrichir telle situation historique qu'ils sont présentement en train de chercher à connaître.

La solution du problème est d'ailleurs beaucoup plus simple quand il s'agit d'élèves qui n'en sont plus à une première visite, et qui, habitués au travail historique, sachant avec précision ce dont ils ont besoin, savent le chercher, le demander, le trouver. L'habitude de la recherche précise ne peut être acquise que par l'exercice de la recherche dépendant d'un certain travail. Et, grâce à cette habitude, des écoliers, même jeunes, arrivent assez rapidement à éviter, au cours de visites de ce genre, toute distraction et à aller tout droit à ce qui leur est utile.

Ainsi l'écolier n'est en rien différent, en principe, de l'historien qualifié. Il a entrepris un travail qui doit lui permettre d'atteindre un certain but : la connaissance historique d'un objet présent.

III

La visite du Musée postal présentait, en apparence de moins, beaucoup moins de difficultés. Elle a, pour des écoliers, un double avantage : a) elle ne contient qu'une sorte de documenta-

tion; b) elle correspond à un intérêt bien connu d'une quantité d'enfants, l'intérêt à la collection de timbres.

Mais déjà ici se pose un premier point d'interrogation.

La collection de timbres, telle qu'elle se rencontre chez beaucoup d'enfants, n'est pas en soi historique. Elle est d'abord plus géographique qu'historique, elle satisfait une curiosité géographique : à côté de nos timbres français connus par l'usage, le plaisir de voir un timbre anglais, un timbre allemand, un timbre iranien ou un timbre japonais, tous différents des nôtres. Curiosité amorcée, et entretenue, par cette considération, plus ou moins consciencieuse, que les timbres servant en somme aux mêmes usages (permettre le voyage d'une lettre) ont des formes et des couleurs différentes. L'objet a la double particularité d'être à la fois familier et étranger.

En outre le collectionneur de timbres a le plaisir de la possession, plaisir entretenu par l'acquisition (achat ou cadeau) et par l'échange. Le timbre étant précieux, le collectionneur y attache du prix, plus grande en est la quantité, plus grande la diversité, plus le possesseur est heureux.

Mais jusqu'ici la collection de timbres ne nous paraît présenter aucun caractère historique. Combien d'enfants ont fait des collections de timbres sans considérer notre nouveau timbre de 25 fr., le récent timbre canadien de 5 cents, le nouveau timbre italien de 15 lires, etc., comme étant l'aboutissement d'une suite historique. On échange le timbre italien contre un timbre luxembourgeois, sans tenir compte de leur ancienneté, sans regarder leurs dates.

On peut laisser les choses en état, laisser la collection de timbres se commercialiser (ce qui est souvent le cas dans le premier âge), puis se géographiser.

On peut vouloir l'historiciser, ou souhaiter qu'elle s'historicise. Comment cela est-il possible ? Naturellement sans leçon du maître.

Le timbre s'historicise naturellement s'il s'insère dans un travail plus général entrepris par les élèves sur les communications à distance, depuis les feux allumés de loin en loin, et le

guerrier de Marathon, jusqu'aux câblogrammes et au téléphone. Il pourra être en outre historicisé si les écoliers apprennent, ou plus exactement, constatent, qu'il est élément historique. Or le collectionnement de timbres, tel qu'il est couramment pratiqué par les enfants (et par beaucoup d'adultes), a valeur naturelle, comme nous l'avons dit, d'appropriation d'objets rares, ou de diversité géographique. Il n'a pas immédiatement de valeur historique, de caractère historique, pour toutes sortes de raisons, dont la première est que, en général, les timbres ne sont pas datés. Le timbre présente donc cette singularité d'être à la fois objet réel, mais intemporel, donc non historique, et de pouvoir devenir historique seulement s'il est inséré dans une série temporelle. Il suffit donc que les écoliers collectionneurs qui se sont seulement exercés, grâce d'ailleurs à beaucoup d'aides extérieures (conseils du maître, de parents, de camarades, de guides, d'ouvrages spéciaux) à géographiser leurs timbres, apprennent, s'exercent à les historiciser. Ce qui se fera aisément si le timbre entre, pour sa part, dans une étude générale du fonctionnement postal.

CONCLUSIONS

Outre ces visites extérieures, les stagiaires devaient examiner et utiliser la déjà riche collection de documents de l'école de La Source, et étudier l'utilisation des manuels, les réponses aux questions posées par les élèves, deux points importants sur lesquels nous espérons d'ailleurs pouvoir revenir d'une façon plus détaillée, dans un autre numéro (1).

La visite de la salle de documentation de La Source posait d'abord deux problèmes, le premier dépendant du second : 1° Comment organiser dans une école une collection de documents ? ; 2° Et d'abord qu'est-ce qu'un document ? La définition est importante, en effet, pour éviter des erreurs.

Un groupe d'écoliers entreprend une recherche sur les moyens de transport. Le problème à résoudre est pour eux le suivant : Aujourd'hui nous nous transportons (pour laisser provisoirement de côté les transports par eau), au moyen d'autos, de trains et d'avions. Comment les hommes étaient-ils transportés il y a un demi-siècle, il y a cent ans, il y a mille ans, etc. ? La réponse à cette question est fournie par des documents. Les documents sont de 3 sortes : a) objets réels, véhicules anciens qu'on peut trouver dans des campagnes, inutilisés, ou dans des musées ; b) objets figurés : images *authentiques* représentant des voitures de toutes les sortes et de tous les temps (2) ; c) descriptions également authentiques de ces moyens de transport, et détails divers, extrêmement nombreux, qu'on peut rencontrer dans des récits de voyage (le voyage en Italie de Montaigne, les lettres de Mme de Sévigné, le voyage en Touraine de La Fontaine, et Regnard, Young, Stendhal, Hugo, etc., etc.). Et c'est tout. Une leçon n'est pas un document. Une page de manuel n'est pas un document.

(1) On a également étudié la place du travail manuel, du dessin, et du jeu dramatique dans l'apprentissage historique.

(2) Voir, par exemple, quelques types dans *Documents pour la classe*, n° 59.

Pourquoi ? Une leçon du maître, une page de manuel peuvent contenir des renseignements précis, exacts, fournissant des réponses à telles ou telles questions posées par les élèves.

Mais le document historique ne doit pas seulement satisfaire des exigences historiques, il doit répondre à des exigences pédagogiques. La leçon du maître, si bonne soit-elle, la page du manuel, si claire et si explicite, sont les moyens de permettre à l'élève d'apprendre, et, ultérieurement, de savoir l'histoire. Mais nous ne voulons pas que l'élève apprenne et sache l'histoire (qu'il apprenne et sache que le gouvernail des bateaux ou la suspension des voitures ont été inventés à telle ou telle époque), nous voulons qu'il le découvre, qu'il en cherche les éléments, les assemble, les classe, bref, ainsi que je le disais, qu'il apprenne à exercer le métier d'historien. Or, quand on a, consciencieusement, exercé le métier d'historien, on a sans doute appris, mais non en recevant d'autrui des informations particulières ou générales, mais en cherchant, en trouvant ces informations, en les rapprochant, en les comparant, en les classant. De sorte qu'au cours de ces recherches, les écoliers auront certainement appris (été informés de) une foule de choses, non moins certainement, de tout ce qu'ils ont appris, oublieront beaucoup, n'auront pas acquis ni ne posséderont de *connaissances historiques* (?). Ils auront fait beaucoup mieux, ils auront acquis l'usage d'une méthode de travail, grâce à laquelle, ils seront mieux capables de comparer, d'assembler et de distinguer, enfin de classer, c'est-à-dire d'exécuter les opérations intellectuelles de tout travail, de recherche, qu'il s'agisse d'histoire, de critique littéraire, de géographie, ou d'histoire naturelle. (1)

(1) Et nous ne voulons aucunement faire fi de tant d'excellents ouvrages (histoires de l'habitation, du costume, des transports, du timbre-poste, etc.) érudits et d'un très grand prix. Ces ouvrages, nous souhaitons que le maître les connaisse, et s'en serve au besoin. Mais qu'il les garde par devers lui. Ils contiennent du savoir tout fait, mais c'est au savoir faire, et non à l'acquisition du savoir que nous voulons convier les écoliers, au cours de l'apprentissage historique. C'est pourquoi d'ailleurs, à côté du document, il faut faire la plus grande place possible au *donné local*, auquel nous avons assigné la première place, et dont il y a un peu partout des exemples plus ou moins nombreux, plus ou moins anciens, pour peu qu'on veuille prendre la peine de les chercher.

Ainsi, on voit comment nous pouvons donner une définition suffisante du bon document, appelons-le historico-pédagogique. Il doit être tel qu'il donne une réponse, ou, pour sa part, un fragment de réponse, à une question que se pose le chercheur. Une photographie, si bonne qu'on voudra, d'une locomotive électrique, ou d'un homme-robot, ne constitue pas un document, puisque cette photographie n'est aucunement une réponse aux questions de l'apprenti historien : comment avance cette locomotive, comment fonctionne ce robot, comment les savants et les techniciens sont-ils parvenus à ces résultats. Des photographies de ce genre ne constituent, à la rigueur, que des fragments de documents, s'ajoutant à d'autres, plus significatifs.

Ces considérations générales ont permis aux stagiaires, tous enseignants, de poser la question essentielle pour eux : Comment introduire dans une école, dans une classe, l'apprentissage et le travail historiques, à la place de l'enseignement de l'histoire.

La simple question historique à laquelle doit répondre la recherche historique est toujours la même : « Qu'y avait-il avant ce qu'il y a maintenant, ou ce qu'il y a eu ensuite ? » Que cet avant soit la constitution de 1791 avant la constitution de 1875, ou le ballon de Montgolfier avant l'avion de Blériot, en remontant, si l'on veut, jusqu'à Léonard de Vinci, et même jusqu'à Icare.

Il y a donc lieu pour le maître d'attendre que ses élèves se posent la question, sous un des aspects que j'ai exposés dans mon ouvrage. Et il lui appartient de tenir prêts un certain nombre de documents de ces diverses catégories, mais un certain nombre seulement, pas trop considérable, qu'il aura lui-même soigneusement choisis, rassemblés (dans les classes, le classement étant, encore une fois, un des éléments du travail historique), et qu'il tiendra à la disposition de ses élèves.

Et si les élèves ne se posent pas, et ne posent pas de questions ? — C'est toujours une des inquiétudes du maître qui entreprend d'ouvrir sa classe à l'éducation nouvelle. Mais la clas-

se nouvelle est la classe où les élèves posent des questions. (1) Et ils en posent d'autant plus naturellement que le milieu, le milieu *pédagogique*, favorise ces questions, que la classe n'est plus ce désert où clame la voix du didacte. Ce milieu historico-pédagogique que le maître doit constituer, c'est donc d'abord cette première collection de documents dans laquelle les élèves chercheront les réponses aux premières questions posées. A partir du moment où la première question est posée, question à laquelle le maître ne doit répondre qu'en invitant les élèves à chercher la réponse parmi les premiers documents qu'il a rassemblés, le travail est amorcé. Il n'y a plus qu'à le laisser se dérouler. L'intérêt historique cherche sans cesse de nouvelles satisfactions, les élèves cherchent sans cesse de nouveaux documents.

Mais ainsi ils ne risquent pas, comme c'a été trop souvent le cas (même de la part de maîtres) d'accepter de faux documents (comme des images inutiles ou imparfaites) et de les collectionner pour le plaisir d'en posséder beaucoup (2). Le document n'a pas valeur d'objet possédé, mais d'objet *utilisable*, et il est donc clair qu'il n'intervient qu'au moment et dans les conditions où il peut être utilisé. Et il n'est pas moins clair que la direction du maître n'est ici nullement nécessaire. Le travail historique a ses lois, qui sont tout simplement les conditions même de son existence.

Mais si j'écarte la direction du maître, son action didactique, je n'écarte nullement sa présence, ni son intervention quand elle est demandée. Sa présence est nécessaire, et il doit être prêt à répondre aux questions de ses élèves, soit en fournissant lui-même le renseignement demandé (ce qui d'ailleurs, très souvent, ne lui est pas possible, et c'est tant mieux), soit en aidant ses élèves dans leurs recherches.

(1) J'ai eu l'occasion, de dire bien des fois que si, dans la plupart de nos classes, actuellement, les élèves ne posent pas de questions, c'est parce que la discipline scolaire ne le leur permet pas, et parce que le maître parle tout le temps.

(2) Inconvénient qui disparaît encore mieux avec le travail par groupes. J'ai vu en effet, bien des fois, le groupe rejeter, comme inutilisables, de prétendus documents apportés par tel ou tel membre du groupe.

On voit aisément qu'un travail historique ainsi entrepris et conduit par les élèves diffèrera, d'une façon considérable, de ce qu'est, dans la plupart de nos écoles, l'enseignement de l'histoire pour les maîtres, et, pour les élèves, l'acquisition de ce qu'on appelle les connaissances historiques. De l'histoire traditionnelle, je dirais volontiers, conventionnelle, bien des noms, des faits, des dates, auront disparu. Mais d'abord, tant pis (ou tant mieux !) ces faits, ces dates, ces noms, ayant une valeur sans cesse controversée, ou diminuée. Ensuite, les élèves pourront les retrouver au cours de lectures ne donnant lieu ni à apprentissage ni à une conversation. Et la presse, le cinéma, les romans historiques, les revues spéciales sont largement suffisants pour que tout cela reparaisse continuellement (peut-être pas d'une façon très véridique, mais qu'est-ce que la vérité historique ?) aux regards des hommes (1).

Naturellement ces recherches, ces enquêtes, parfois longuement poursuivies (2) aboutissent à un travail écrit, comme tout historien rédige le résultat de ses recherches. Cette rédaction est d'ailleurs naturelle, et bien plus aisée avec le travail par groupes, pour lequel l'intervention du maître (toujours indispensable) est réduite à des réponses, à des questions posées, ou à un arbitrage dans les cas où la discussion entre les membres de groupe n'aboutit pas à un accord. Autrement dit, le maître est présent, et utile, et les travailleurs écoliers s'adressent à lui tantôt comme à une haute autorité compétente et mieux informée, tantôt comme à un autre travailleur qui est toujours disposé à chercher avec eux, et de qui ils pourront apprendre à mieux chercher.

(1) Ce que le travail historique fait disparaître, ce sont les jugements portés sur les individus, les fameux jugements de l'histoire, auxquels l'enseignement, et les manuels, font tant de place. Que les élèves pensent donc ce qu'ils voudront (ou ne pensent rien du tout) de Robespierre, de Marie-Antoinette, de Napoléon I^{er}, ou du Duc de Morny, puisque chaque historien nouveau s'applique à penser autre chose que ses prédécesseurs ou ses confrères.

(2) Quelquefois pendant des semaines, quelquefois pendant des mois, et toujours avec la même ardeur. Tant le travail est naturel, même à des enfants, quand ils savent ce qu'ils veulent.

Heureux anniversaire Mademoiselle Brandt !

Si chacune de vos anciennes élèves allumait en ce jour une bougie pour venir la planter sur votre gâteau de fête — le gâteau à étages des très grands jours — sans doute verriez-vous briller bien plus de quatre-vingt petites flammes !

Et pourtant, c'est la pétillante lumière de la jeunesse qui scintille dans votre regard bleu...

Plus que de servir à compter les années, tant et tant de flammes joyeuses et réchauffantes ne seraient-elles pas le signe que chacun de vos octobres dorés, en s'allumant lui-même, a fait naître d'autres flammes tout alentour ?

Merci Mlle Brandt. Et que le feu continue à se propager, fidèle et clair.

Combien il m'est agréable de tenter d'être auprès de Mlle Brandt l'interprète d'un grand nombre de Jardinières qui s'activent en France ou à l'étranger et qui réaliseront qu'en cet automne nous fêterons son 80^e anniversaire. En m'inspirant de mes propres souvenirs je crois pouvoir traduire leur émotion et leurs sentiments de gratitude affectueuse et joindre les vœux de santé et de joie que notre lointain attachement lui destine.

A la formation intellectuelle qu'elle nous a donnée s'est ajoutée la prise de conscience d'une tâche à réaliser selon les principes d'ordre et de discipline ; si tout cela nous paraissait austère et peut-être accessoire, notre expérience personnelle nous en a d'année en année démontré la valeur.

Que Mlle Brandt accepte de nous guider encore dans nos futures étapes, nous réclavons d'elle le secret de son généreux enthousiasme que les années n'ont pas amoindri et qui anime ses efforts actuels.

Il nous plaît de penser qu'une longue habitude ne peut seule orienter un esprit ! Peut-être un cœur qui a pris le même rythme que celui des enfants ne peut-il jamais retrouver le sien propre !

Monique CANET.

L'esprit toujours à l'affût de ce qui peut enrichir les jardins, rendre plus attentif leur amour des enfants, plus vigilante leur connaissance des petits, Mlle Brandt recommande à chacune la lecture du livre de Pearl Buck : « *Les mondes que j'ai connus* » (Stock).

Nous la remercions pour ces quelques extraits sur lesquels elle nous invite à nous faire une opinion personnelle :

Page 22

« Oui, les enfants chinois étaient affreusement gâtés dans leur petite enfance ; voilà ce que pensaient mes Occidentaux de parents. Colères et caprices ne provoquaient aucune réaction de la part des parents et, si un bébé pleurait, il se trouvait toujours quelqu'un pour le prendre dans ses bras. Les petits enfants mangeaient quand et comme il leur plaisait, et, en général menaient une vie sans entraves. D'après les Chinois, il fallait passer aux enfants toutes leurs frasques et leurs colères de peur que, réprimées, elles ne leur empoisonnent le cœur et le sang, et ne se manifestent dangereusement au cours de l'âge adulte.

Cette théorie, plus que séculaire, est actuellement considérée comme ultra-moderne dans le monde occidental où je vis désormais. Qu'on donne tort ou raison aux Chinois, toujours est-il que leurs enfants, vers l'âge de sept ou huit ans, sortaient comme des papillons de leur chrysalide, avec un caractère étonnamment formé, agréable et discipliné. Ils étaient capables dès lors de se conduire raisonnablement et d'accepter les normes établies.

N'ayant pas subi de discipline prématurée, ils progressaient rapidement dès qu'ils atteignaient l'âge de raison. Les anciens Chinois, comme les méthodes les plus modernes de psychologie infantine, professaient qu'à chaque âge correspond le moment d'apprendre une des lois de la vie, et que devancer cet âge, c'est fatiguer le maître et fatiguer l'enfant. Par exemple, pour la plus

grande commodité des parents et des enfants, les petits Chinois se promenaient tout nus en été et, en hiver, portaient des culottes fendues ; de sorte que, pour répondre aux besoins de la nature, l'enfant n'avait qu'à s'accroupir. Ainsi épargnait-on à l'enfant les gronderies et à la mère les lessives. »

Page 23

« Les études ne se bornaient pas à la lecture, l'écriture, l'arithmétique, l'histoire, la littérature et la musique, mais comprenaient la *maîtrise de soi* et le *savoir-vivre*, c'est-à-dire la façon de se conduire vis-à-vis d'autrui. Une telle éducation portait comme fruit l'assurance intérieure. L'enfant apprenait chez lui l'attitude que lui imposaient les diverses générations : grands-parents et parents, oncles et tantes plus âgés et plus jeunes, cousins, frères et sœurs et domestiques. A l'école, il apprenait à *respecter* le maître, les camarades, les fonctionnaires du régime, les voisins et les relations de famille.

Il en résultait une absence de gaucherie chez les jeunes, qui savaient toujours quelle attitude adopter et quel langage tenir. Les règles essentielles étaient simples et clarifiées par des siècles d'usage. La personnalité en formation de l'enfant y gagnait le calme et l'assurance.

Dans les foyers régnait la même hiérarchie. Nous, les jeunes, savions où nous asseoir en entrant dans une pièce. Nous ne prenions pas la place de nos aînés avant de devenir des aînés à notre tour. Chaque année de plus, nous le savions, nous apportait certains privilèges, et, si nous les exigeons prématurément, le respect et l'estime que nous portait autrui en étaient amoindris.

Nous étions donc patients, sachant que le temps nous apporterait tout.

Je trouvais plus facile de vivre dans un monde où je savais exactement comment me conduire sans qu'on m'infligeât ni ordres ni gronderies, que mes enfants dans notre cadre social d'aujourd'hui.

Par exemple, il est bien compliqué pour mes enfants américains de ne pas savoir si un adulte veut qu'on l'appelle ou non par son prénom. Je connais une famille où les enfants appellent leurs parents par leur prénom, et je sens la confusion qui règne

dans l'âme de ces enfants. Les relations entre leurs parents et eux sont mal définies et ils ne connaissent pas leur place exacte dans les générations. Ils savent qu'ils ne sont pas des adultes, ils savent que les adultes ne sont pas des enfants, mais les lignes de démarcation sont floues et les enfants y perdent leur sentiment de sécurité. »

Page 23

« Mes parents, eux-mêmes cultivés, attiraient à eux des Chinois de nature semblable. Ils n'aimaient pas les êtres ignorants et frustes, qu'ils fussent jaunes ou blancs. Et c'est ainsi que nous apprîmes dès notre enfance à juger un homme ou une femme sur son caractère et son intelligence plutôt que sur sa race ou sa secte. »

POUR LES JARDINIÈRES

I. — *Regarder, écouter les enfants*

L'hospitalité que veut bien nous offrir la revue de l'E. N. F. nous incite à tenter de vivre plus pleinement, avec nos moins de sept ans, le présent : ceci en prolongeant notre regard vers un avenir que nous voudrions les aider à préparer.

Comment fonder dans ce présent le sous-bassement solide de l'activité des futurs écoliers ?

En le respectant, en n'y bousculant rien, mais en approfondissant ce que lui-même nous offre de richesses actuelles.

« Aujourd'hui » reste à tout âge notre seul champ de travail, le lieu d'élection où se récolte la joie et parfois le miracle de l'instant offert à notre contemplation comme à notre action. Mais, plus particulièrement avec les petits, il est le lieu où s'enracine l'avenir, où mille graines sont là, toutes vivantes, qui attendent notre arrosoir, notre binette pour dresser vers le ciel une tige frêle, mais robuste déjà, sur laquelle apparaîtront peu à peu les bourgeons.

Quel appel nous adressent en leur langage ces pousses vigoureuses et fragiles qui, avec ou sans nous, fraient irrésistiblement leur montée ? Qu'attendent-elles de nous ?

Une science bien établie ? Des idées, des plans préparés ? Des théories bien agencées ? des recettes ? Non, certes. Elles se feraient un jeu de déjouer bien vite de si belles constructions par mille tours imprévus. Tout s'écroulerait dans un éblouissement de cascade ensoleillée, et de drôles de petites voix viendraient consoler notre déconfiture :

— « Ecoute, écoute bien, diraient-elles. — Regarde, regarde

mieux. C'est nous, nous, entends-tu qui t'apprendrons ! Comment ? Tu ne devines pas ? Réfléchis voyons ! Ecoute-nous encore... Comment s'appelle cette bête ? Où s'en va le soleil la nuit ? Que mange l'escargot ? Où dort le renard ? Qui a fait les arbres ? Comment est-ce qu'on fait un panier ? et un pot pour ma maman ?... Sais-tu répondre ? As-tu compris ? Ecoute-nous encore, diraient alors plus bas les petites voix. C'est nous qui te prendrions par la main pour t'apprendre le très amusant jeu des questions. C'est nous qui commencerons, et puis, ce sera ton tour de t'en poser à toi-même... Alors arriveront une à une, comme sur la pointe des pieds, car tout se fait tout doucement au jardin d'enfants, les réponses.

D'où elles viendront ? Mais d'un peu partout. Ouvre plus grand tes yeux, aiguise ton oreille, sois attentive et vigilante... Les voici qui viennent à toi de toutes parts. C'est à toi maintenant de nous donner la main, à nous, les enfants, pour que nous les entendions avec toi.

En voici une déjà, dans nos yeux... une autre dans nos gestes... une autre dans nos rires, nos pleurs, nos danses, nos colères. Attention, n'en laisse échapper aucune... C'est la forêt qui répond maintenant, toute frémissante du mystère des vies cachées. Un autre jour, ce sera la rue aux mille spectacles ; la poste, le marché, l'usine, la gare. Que de bruit !

Écoutons, veux-tu, pour nous reposer la réponse du ruisseau, celle du rocher tapissé de mousse rose, celle de la flaque grouillante quand la marée se retire. Et puis, pour toi, il y a aussi les livres... tant de beaux livres ! Et les amis ou les inconnus jeunes ou vieux qui savent telle ou telle chose que tu ignores et te la communiqueront si tu penses à la leur demander.

Oui, l'important c'est de questionner, de découvrir quelles questions sont importantes et pourquoi ? puis, de les poser carrément, clairement à l'instant qui passe et d'attendre les réponses avec un esprit ouvert, vide d'idées préconçues.

Une revue vivante serait celle où chaque abonnée se sentirait libre de poser, à partir de son expérience personnelle, ces questions-là. Elles nous concernent toutes, alors qu'aucune réponse toute faite d'avance ne peut servir de passe-partout à personne. Les mettre en commun aiderait chacune de nous à s'ache-

miner vers sa réponse particulière. Et la revue serait alors un véritable instrument de recherche et de coopération.

Que les jardinières nous écrivent. Ce serait un bon moyen pour elles de s'aider elles mêmes et de s'aider les unes les autres.

II. — *Savoir attendre*

« A chaque âge, comme disent les chinois, correspond le moment d'apprendre une des lois de la vie, et devancer cet âge, c'est fatiguer le maître et rebuter l'enfant ». (1)

Combien de fois, sans aller en Chine, n'avons-nous pas entendu proclamer cette vérité ? Et néanmoins combien de fois n'avons-nous pas risqué de couper, de dessécher un élan en devançant l'heure de l'intérêt profond à telle ou telle activité ? Il faut savoir attendre puis, quand le moment est venu, ne pas laisser s'égarer la découverte toute neuve; l'alimenter plutôt, afin qu'elle se transforme dans l'enfant en élément de sa propre vie, puis en matériau utilisable, en point d'appui solide, sur lequel il ait conscience de pouvoir s'appuyer pour avancer, et qui affermis sa confiance.

Jardiner les petits, c'est construire en eux, avec eux, cette infra-structure d'où émergeront des comportements d'êtres libres, et l'activité intellectuelle des grands qu'ils deviendront.

En prologue à chaque activité d'ordre supérieur, s'accomplit une lente maturation dont l'observation des enfants nous livrera les étapes.

Ainsi les années qui précèdent l'apparition de l'intérêt à l'Histoire peuvent se trouver étayées et comme ouvertes d'avance sur l'horizon qui se découvrira plus tard, si nous suivons judicieusement le développement des notions d'espace et de temps.

III. — *Comment les enfants s'acheminent-ils vers la compréhension de l'Histoire ?*

Une série de questions se présentent :

1°) *Leur donnons-nous les moyens de satisfaire à leur besoin de se situer dans l'espace ?*

(1) C'est cela même que Mme Montessori appelle « Les périodes sensibles »

(Leur espace propre s'entend, limité pour les plus petits à leur chambre, leur maison, leur classe, la place de chaque objet familial. Pour les plus grands à leur quartier, le trajet qu'ils accomplissent pour se rendre à l'école, le lieu de leurs vacances, etc.).

Par quels moyens les enfants peuvent-ils enrichir leur expérience sur ce point ?

- a) dans le domaine de l'ordre matériel ?
- b) par le respect des rites qu'ils aiment ?
- c) dans le choix des jeux d'orientation ? de circulation ? d'initiation aux plans ?
- d) dans le choix des histoires évoquant d'autres enfants dans d'autres contrées ?

2°) *Pouvons-nous aider les petits à se situer, comme ils en éprouvent le besoin, par rapport aux autres ?*

(Parents, frères et sœurs, adultes de leur entourage).

3°) *A quel moment l'enfant cherche-t-il à se situer dans le temps ?*

(Son temps à lui bien entendu).

— Quand fait-il la différence entre matin et après-midi ? Hier et demain ?

— Quand cherche-t-il des points de repère dans sa journée ? (repas — toilette — retour à la maison, etc...)

— Dans sa semaine ? (dimanche — jeudi).

— Dans l'écoulement de sa vie ? (anniversaires).

— Quand compare-t-il son âge à celui de ses camarades ?

— Quand s'intéresse-t-il aux souvenirs de son âge de bébé ?

— Aux récits sur l'enfance de ses parents ?

— Quand distingue-t-il le présent du passé ? de quel passé ?

— Quand distingue-t-il le présent de l'avenir ?

— Jusqu'où va sa vision de l'avenir ?

— Quelles activités l'aideront à préciser ses notions de temps ? à les élargir sans toutefois perdre ses propres points de repère intérieurs ?

L'observation de plantes qui poussent — d'animaux qui grandissent.

(Lesquels choisirons-nous ? Pourquoi ?)

L'observation du temps qu'il fait chaque jour. Comment travaillerons-nous à notre calendrier ?

Il va sans dire qu'aucun récit lié à la notion du temps n'aura de sens pour l'enfant avant qu'il ait éclairci en lui-même toutes ces questions.

Mais voici un autre domaine qui nous invite à des investigations utiles elles aussi.

4°) *A quel moment l'enfant distingue-t-il les frontières du réel et de l'imaginaire ?*

Ici, les histoires nous seront précieuses pour nous aider à connaître l'enfant et à suivre, à travers ses réactions, les étapes de sa vision du monde :

- a) Lesquelles aime-t-il entendre raconter au jardin d'enfants ?
- b) Lesquelles lit-il plus tard lui-même, en les comprenant ?
- c) Comment concevrons-nous le « coin de lecture » dans notre classe, pour qu'il soit attrayant et recueilli ? pour qu'il crée le respect et l'amour du livre ? puis le goût de la lecture véritable ?
- d) Quels albums offrirons-nous aux enfants du jardin d'enfants ? A ceux de onzième ? dixième ? neuvième ?

(L'examen des meilleurs livres et albums pourraient faire l'objet d'une autre étude).

Le choix que nous ferons des histoires sera d'une grande importance, ainsi que notre manière de les raconter et les « jeux » qu'elles seront capables de susciter (jeux mimés, marionnettes).

En effet, une histoire qui tient compte de l'intérêt et de la sensibilité de l'enfant aura pour effet de mettre celui-ci en état d'activité intérieure : activité d'origine affective faite tout d'abord de sympathie, puis de désir de s'exprimer, de questionner, de sortir de soi-même pour s'identifier à tel ou tel personnage, puis se comparer à tel ou tel autre, enfin se différencier d'un troisième (humain, animal ou plante, tout s'anime pour le petit enfant, de sa propre vie).

Une bonne histoire peut donc être pour lui un instrument de connaissance, et de soi-même, et du monde qui l'entoure.

Ainsi se mettra en branle dans son esprit une activité de jugement, de critique, de comparaison, d'imagination essentiellement formatrice de sa personnalité.

Les mauvaises histoires (les « comics » au dernier degré de l'échelle) se reconnaissent surtout à ce qu'elles menacent ou tuent l'imagination créatrice au profit d'une sorte de rêve désincarné, d'une évasion qui coupe l'activité créatrice de l'enfant en le séparant du réel.

Les contes ne sont pas souhaitables avant le moment où l'enfant distingue le réel de l'imaginaire, car cette distinction est un facteur important de bonne adaptation à la vie.

5°) *Quand se manifeste le goût des « histoires vraies » ?*

De quelle espèce ?

— Lesquelles proposerons-nous ?

Ce moment coïncide souvent avec celui où les enfants commencent à s'intéresser au passé d'une part, aux pays lointains d'autre part.

— Quel profit tireront-ils alors de la préhistoire, vers 7 ans, âge auquel ils se passionnent si volontiers pour « les premiers hommes » ?

Ne nous y trompons pas ! Cet intérêt n'est nullement associé à la perception d'un temps aussi lointain (« Tu as été à Lascaux ? demandait un de nos jeunes préhistoriens — alors tu as vu les hommes des cavernes qui peignaient les bisons ? ») Mais il a pour effet de permettre à l'enfant de découvrir la place de l'homme dans une nature au milieu de laquelle sa pensée, son courage, son initiative, lui permettent de vivre. Des récits comme « Mangazou » ou « Apoutsiak » offrent un attrait du même ordre.

— Lorsqu'apparaît l'intérêt aux récits tirés de l'Histoire de France (vers huit ans) lesquels choisirons-nous ?

Souvent, nous n'aurons qu'à préciser ceux que nos enfants nous racontent d'eux-mêmes — et qui représentent déjà une certaine richesse, une amorce précieuse. Sachons, ici encore, qu'ils n'offrent la valeur que de belles images, sans lien d'ordre chronologique, mais qui jouissent du prestige d'être « vraies ». Les enfants sont heureux de se sentir rattachés à elles par ce lien.

de vérité à travers lequel ils devinent déjà une tradition à laquelle ils se sentiront bientôt appartenir avec nous. Le sentiment d'appartenance crée lui aussi de rassurantes racines.

Sans qu'il soit question de parler d'Histoire encore, il y a là une étape importante pour la formation des jugements de valeur chez les enfants qui s'identifient maintenant aux personnages réels comme ils s'étaient identifiés à ceux de leurs albums.

Ils aiment le courage, le désintéressement, la générosité, l'esprit de chevalerie.

Un certain sens des rapports avec autrui se précise aussi à l'occasion des récits qui les touchent.

6°) *Quand l'enfant se met à questionner sur l'écoulement d'un temps qui le dépasse, à l'aide de quelles images percevra-t-il le mieux ce temps.*

Certes pas par une suite chronologique de rois ou de faits dont il est incapable de réaliser les liens.

Peut-être plutôt par une suite de découvertes ayant trait à un univers qui lui est plus familier, soit qu'il séduise son imagination, soit qu'il tombe sur son observation : par exemple, l'évolution, soit qu'il tombe sous son observation : par exemple, l'évolution des moyens de transports

des habitations
des moyens d'éclairage
la conquête de l'espace, etc...

Puis, s'il vient à se renseigner sur les monuments de sa ville, les classer les uns par rapport aux autres, par ordre d'ancienneté, ne tardera pas à l'intéresser.

Et ainsi, par investigations et par paliers successifs nous atteindrons un jour le seuil de l'Histoire avec des enfants capables de se situer dans l'espace et dans le temps.

*
*
*

Et maintenant, la parole est aux Jardinières qui voudront bien nous faire part des réponses que, dans tels ou tels cadres, circonstances ou milieu particulier, elles ont eu l'occasion de donner à telle ou telle question posée.

M. RIST.

INFORMATIONS

RÉOUVERTURE DU CLUB DES JARDINIÈRES

le Mercredi 28 Octobre, à 18 h. 30

3, rue de Stockolm

Mlle Goldenbaum inaugurera la série de nos conférences de cette année par le récit de ses expériences de musique et de rythme avec les petits.

Toutes les jardinières connaissent « Fauvette » et savent que son art mis au service des enfants nous éclaire précieusement dans ce domaine qui est peut être le facteur principal de la création d'une ambiance heureuse et paisible.

— Une série de quatre cours sur « l'éducation rythmique des petits » sera donnée par Mlle Goldenbaum, au préau de l'école des filles, 130, rue de Longchamp, Paris 16^e, les

18 novembre de 19 h. à 20 h.

25 novembre de 19 h. à 20 h.

2 décembre de 19 h. à 20 h.

16 décembre de 19 h. à 21 h.

Les places seront réservées par priorité aux anciennes stagiaires des Centres d'Entraînement.

Prix des quatre séances : 1.000 francs.

Une bonne nouvelle pour les amis de la nature

Nous lisons dans « *L'Education Infantile* » :

« Depuis quelques mois fonctionne, sous les auspices de la Société des Amis du Muséum d'Histoire naturelle, et avec la collaboration du Muséum lui-même, un service de prêts d'objets

d'histoire naturelle aux écoles, dans le but :

- d'introduire la nature dans les classes ;
- de permettre une illustration concrète de la leçon de choses ou de sciences ;
- d'éveiller l'intérêt et le goût des enfants pour la nature, et les rendre sensibles à sa beauté et à ses valeurs ;
- enfin, de faire connaître les riches collections du Muséum.

« Une nomenclature de ces objets a été dressée par nos soins et sera mise à la disposition du corps enseignant pour lui permettre le choix des spécimens qui peuvent l'intéresser.

« Mammifères, oiseaux, poissons, batraciens et reptiles, insectes variés, ainsi que différentes roches, sont accompagnés d'une notice explicative.

« Ces objets peuvent être empruntés pour une durée de quinze jours maximum, moyennant une légère cotisation annuelle, à la Librairie du Muséum, 36, rue Geoffroy-Saint-Hilaire, Paris (5^e). (Librairie : M. Thomas. Téléphone : Port-Royal 38-05), qui fournira obligeamment tous renseignements complémentaires.

« Ce service est ouvert tous les jours (sauf le lundi), de 10 heures à 12 heures et de 14 heures à 18 heures. »

— Jardinières parisiennes, courez à la Librairie Thomas. Vous y trouverez un accueil aimable, d'utiles conseils, un vaste choix de livres, images, documents de toutes sortes. Et, derrière une porte étroite... l'émerveillement de mille trésors de la nature. Ils vous attendent, artistement et savamment classés dans la clarté de belles boîtes transparentes qui donnent l'illusion de l'espace et de la vie, ou décorées avec le goût le plus évocateur. Comme les morts égyptiens, les oiseaux empaillés sont entourés de tout ce qu'ils ont aimé sur la terre : un rameau de leur arbre familier — leurs graines ou leurs baies préférées — un peu d'eau :

peindre quelque chose de joli
quelque chose de simple
quelque chose de beau
quelque chose d'utile
Pour l'oiseau

Peindre aussi le vert du feuillage et la fraîcheur du vent
la poussière du soleil

Et le bruit des bêtes de l'herbe dans la chaleur de l'été
Et puis attendre que l'oiseau se décide à chanter...

Est-il possible que ces oiseaux-là, malgré tant de soins, ne
chantent plus ?

Apportez-les dans votre classe et vous verrez comme tout
alors y chantera au coup de baguette des silencieux chefs d'or-
chestre.

« Ce sont des vrais !... des vrais, mais empaillés, ils ne sif-
flent pas !... Allons chercher le canari... Est-ce qu'on peut amener
les tourterelles ? — Moi, j'ai connu un merle, il était tombé
de son nid dans mon jardin... — Et moi une mésange — Et moi
une buse — Papa a rapporté un faisan, je te donnerai ses plu-
mes ! — J'ai un livre sur les oiseaux sauvages, je l'apporterai
cet après-midi — « L'alouette et le pinson ont voulu se marier »,
fredonne un autre — A la récréation, chacun fait une récolte
de plumes et de duvet sous les marronniers du Luxembourg,
car les pigeons muent en ce moment. Qu'est-ce que c'est, muer ?
Pourquoi est-ce qu'ils perdent leurs plumes ? Comment son fai-
tes les plumes ? Les grandes des ailes, et le duvet, c'est pas pa-
reil — donne-moi un livre qui explique, je vais faire une étude
de plumes. — Tu as vu la colombe, quand elle s'envole, les plu-
mes de sa queue se mettent en éventail — elle monte... ô ! on
dirait un petit paon qui fait le beau ! »

Dès le soir, de grands cahiers sont commencés — on y voit
des oiseaux peints avec amour — on y lit des « histoires vraies
d'oiseaux », de petits poèmes, des croquis d'ailes amotés — (ceci
se passe en huitième).

Pour canaliser et ordonner toute cette activité naissante,
chaque boîte est accompagnée d'une fiche de travail qui vous
guidera, ainsi que les enfants, dans vos investigations. Sa lec-
ture vous enchantera par un langage précis, clair, documenté
autant que poétique, tout traversé du bruissement des feuilles,
du voyage des graines qui tournent dans le vent, du chant des
oiseaux.

Jardinières des petits et des plus grands enfants, réjouissez-

vous. De grandes joies et de merveilleuses découvertes vous attendent cette année grâce à Madame Letouzey et à ses collaborateurs à qui vont nos félicitations et notre reconnaissance.

M. R.

N'attendons pas la dernière minute pour penser aux cadeaux de Noël !

Voici quelques suggestions de travaux qui peuvent être réalisés dès le jardin d'enfants, mais seront appréciés également en onzième et en dixième.

TRAVAILLONS LE PLÂTRE

Matériaux : plâtre à modeler, peinture aquarelle, vernis incolore.

Les feuilles d'automne

Sur une feuille à nervures apparentes ou une feuille en plastique, l'enfant coule et étale le plâtre fraîchement préparé. A la base de la feuille, il pose une attache, bout de ficelle replié. Le plâtre sec, il détache la feuille, la peint selon ses goûts et la vernit pour lui conserver ses couleurs.

Les assiettes

Sur le fond d'une assiette creuse renversée l'enfant verse son plâtre. Un bord en pâte à modeler et un carton circulaire le retient. Après séchage, il démoule la nouvelle assiette. Il est recommandé de passer une couche de gouache blanche avant de peindre les motifs sur l'assiette pour éviter les plaques jaunes au vernissage.

Les tableaux

L'enfant prépare son moule en pâte à modeler. Avec une épingle à cheveux, il creuse les contours de son paysage et parfois la surface entière de sa maison ou de son soleil. Il y verse le plâtre, démoule. Le relief est frappant. C'est une joie pour

l'enfant de le rendre encore plus vivant grâce à la peinture et au vernis. A l'aide d'une vrille, la jardinière perce deux trous pour la suspension du cadre.

Les bougeoirs

Couler le plâtre dans un moule en carton (pot à yaourt-boîte de camembert) et enfoncer une bougie bien droite avant que le plâtre ne durcisse.

Au bout d'une 1/2 heure, retirer le moule. Laisser sécher le bougeoir 24 heures environ. Décorer à la peinture et vernir.

LA TOILE DE JUTE

Jute de couleurs vives
laine, aiguilles à bouts ronds.

Les napperons

L'enfant trace sur une grande feuille de papier les contours de son napperon, le découpe et dessine les motifs que la jardinière reproduit fidèlement sur la toile taillée aux dimensions données. L'enfant choisit sa laine et brode au point avant. L'ouvrage avance vite, et bientôt, il ne reste que quelques fils à retirer du pourtour pour faire des franges.

LE GROS CANEVAS (dit « canevras à tapis »)

Prendre soin de l'ourler avec du scotch. L'enfant passe dessus dessous son aiguille enfilée de grosse laine. Selon les dimensions de l'ouvrage achevé, la jardinière le double de plastique pour un porte-serviette ou de feutrine pour un porte-aiguilles ou portetickets.

Ces travaux manuels ont l'avantage de développer chez l'enfant son adresse et son habileté. Une grande liberté lui est offerte quant au choix des couleurs et de la composition. Ses possibilités créatrices, nullement limitées, y trouvent au contraire sujet à maintes inventions, surtout avec le plâtre.

Gilberte CORBEL.

INFORMATIONS

D'importants congrès ont eu lieu cette année. Faut-il citer tous, sinon au moins celui qui a été organisé à Lyon par l'Association pour le latin vivant (*Vita latina*), sous la direction toujours active de M. le Recteur Capelle. Nous tiendrons nos lecteurs au courant des travaux du Congrès.

A Bordeaux, s'est tenu au mois d'octobre, le X^e Congrès de l'Union Nationale des Associations régionales pour la sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence. Le thème du Congrès était le suivant : *Internats pour jeunes inadaptés et monde extérieur*. Des communications ont été faites sur les relations familiales, les relations scolaires, les relations sociales, les loisirs, et les rôles respectifs des assistantes sociales, des éducateurs, des maîtres de classe, des maîtres d'atelier, des moniteurs d'éducation physique. Les rapports seront publiés dans la revue *Sauvegarde*.

Au mois de mai s'est tenu à Chexbres (Suisse) un important Congrès consacré au problème, bien connu aussi chez nous, des

rapports de l'école avec la vie économique. Des conférences ont été faites sur la gestion du personnel, les répercussions sur le plan humain des exigences de la grande entreprise, la sélection professionnelle et les exigences industrielles, l'avenir professionnel de nos élèves. Le résumé des conférences, et les discussions qui les ont suivies, sont parus dans la revue suisse *Educateur*.

Et ne terminons pas ces informations sans rappeler à tous les membres de notre dernier stage (et à tous nos lecteurs) que les Archives Nationales qui les ont si bien accueillis il y a deux mois mettent en vente des coffrets contenant des moulages de sceaux en relief (sceaux de souverains, de villes, de métiers, etc.), et des pochettes de reproductions de documents (vie quotidienne au Moyen-Age, Villes et commerce au Moyen-Age, Grandes Figures du Moyen-Age français, Henri IV, La vie quotidienne sous l'ancien régime, La France de 1789 à 1792, La Convention, La vie quotidienne sous la Révolution, Napoléon Bonaparte). S'adresser à la Société des Amis des Archives, 60, rue des Francs-Bourgeois, Paris III^e.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

E. ZIMAN, *La jalousie chez les enfants*, Coll. A la découverte de l'enfant, Paris, Ed. du Scarabée, 1959.

C'est le type même du livre agréable et utile, agréable parce qu'il se lit très aisément, utile, parce que tous les parents qui voudront bien le lire (car c'est destiné) en tireront à la fois des règles générales de conduite, et la description d'une grande variété de cas particuliers qui les aidera à résoudre les difficultés que ces règles générales ne pouvaient prévoir. « L'auteur, dit M. Debesse dans sa belle et substantielle préface, expose avec simplicité et clarté d'une manière directe et vivante, sans craindre de répéter les choses qui lui paraissent essentielles. Le ton, convaincant et familier, est celui de l'entretien, que la traductrice, psychologue elle-même, s'est attachée à conserver. L'analyse demeure toujours au contact des faits, et de la réalité quotidienne. Elle est appuyée sur une riche expérience personnelle, et sur de nombreux cas concrets, dont certains sont exposés avec tous les détails nécessaires. Ce sont là autant de qualités qui contribuent à faire de ce livre un guide d'une lecture aisée et

attachante. » On ne saurait mieux dire, et c'est bien là l'impression que ressentira le lecteur, après avoir fermé la dernière page du livre, et vu se dérouler ce tableau si riche de cas de jalousie, chez l'enfant aîné, l'enfant cadet, les filles vis-à-vis des garçons et réciproquement, les jumeaux, etc. Les parents trouveront là une analyse minutieuse, pénétrante de tous ces cas variés, et si abondantes, qu'on pourrait presque dire à des parents qui auraient constaté chez leurs enfants telle ou telle forme de jalousie, « lisez donc la page 59, ou la page 78 du livre d'E. Ziman. » (1)

R. C.

E. WISMER, W. UHLIG et G. PUCHER, *Littérature allemande du 20^e siècle*, livre de lecture pour les écoles secondaires (Deutsches Schriftum 20, Jahrkundert, Ein Lessbuch für Mittelschulen, Lausanne, Payot, 1959).

Ce n'est pas un ouvrage fait pour les écoliers français qui ap-

(1) Et pensez que bien des troubles et des difficultés de la vie adulte peuvent avoir leur origine dans de très anciennes jalousies.

prennent l'Allemand, mais c'est un ouvrage qui peut leur rendre de bien grands services. A un double point de vue : d'abord en leur faisant connaître les grands écrivains allemands contemporains (bien que j'aie regretté l'absence de Wasserman) que laisse trop souvent dans l'ombre la littérature classique, et en second lieu en les mettant ainsi en présence d'un langage varié qui restitue ainsi à l'allemand son

véritable caractère de *langue vivante*. Il y a là une expérience et une acquisition indispensable, quand il s'agit d'un langage qui varie, beaucoup plus que chez nous encore, dans le temps, et dans l'espace (ce dont témoignent d'importants textes empruntés aux écrivains suisses de langue allemande si mal connus chez nous).

R. C.



ABONNEMENTS 1959-1960

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire.
Ecole Nouvelle Française, 5, avenue Claude Vellefaux, Paris X^e
C. C. P. Paris 5255-74

TARIF POUR LA FRANCE: Abonnements.....	1.000 fr. par an
— de soutien	1.300 fr. —
VENTE au N°	200 fr. —
TARIF POUR L'ETRANGER	1.200 fr. —

BELGIQUE : Mlle Alice CLARET, 130 fr. belges
Churchill's House
156, Avenue Winston-Churchill
Uccle-Bruxelles
C. C. P. Bruxelles 609-3b

Vente au n° 22 fr. belges

Prière de bien vouloir :

- Indiquer s'il s'agit d'un réabonnement.
- Ecrire en capitales tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- Suivre exactement la suscription de l'abonnement précédent, le nom surtout, (particulièrement dans le cas des établissements d'enseignement) pour éviter les envois en double.
- En cas de changement d'adresse ou de modification quelconque, joindre l'ancienne bande et 30 fr. en timbres (indispensable).
- Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- Avertissez-nous si vous désirez ne pas renouveler votre abonnement le silence étant considéré comme un renouvellement tacite. Pour un désabonnement demandé en cours d'année, prière de nous régler les numéros reçus (120 frs par numéro).
- Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE
5, avenue Claude Vellefaux, Paris X^e