

L'enfant-historien

De plus, les titres de nos collections B.T. de ces dernières années sont là comme solides jalons de réalisations constantes.

Mais peut-être nous sommes-nous laissé aller. En particulier dans le domaine de la **réflexion**, de l'analyse de notre pratique pédagogique : Comment l'Histoire ? Pourquoi l'Histoire ?

En ne menant pas toujours d'une manière rigoureuse l'approfondissement même de notre pratique, celle-ci risque de devenir routine.

Mais si nous n'avons pas cédé, nous n'en sommes pas moins, comme tout un chacun — et les enfants en premier — victimes des idées dominantes — cachées ou proclamées — véhicules de celles du pouvoir en place.

Si nous n'avons que faire de la vulgarisation d'une fausse culture historique qui va de l'étalage des mœurs des favorites royales à la glorification des guerres en bandes dessinées, et en passant par l'exotisme en boîte de la télévision ou par le culte du chauvinisme aveugle à tous niveaux, il n'en reste pas moins qu'il ne suffit pas de leur tourner le dos.

Encore avons-nous le devoir de les passer au crible de la critique et de l'analyse historique justement pour en déceler les raisons politiques.

Quant à la ligne de notre pratique pédagogique, nous devons toujours avoir présent à l'esprit que la culture historique — comme toute culture — est d'abord **appropriation d'un langage et de techniques de vie** dont le matériau premier est bien la vie quotidienne de chacun.

Qu'il y ait des raisons politiques à l'élimination de l'histoire en tant que telle des programmes scolaires, nous le savons bien ; mais nous avons à proclamer les raisons politiques qui nous la font promouvoir, enseigner, non pas à travers guerres et tribulations royales, mais découvrir progressivement aux enfants (et à leurs parents) à partir de leur propre vécu, de leurs propres interrogations.

Il est peut-être utile de revenir sur le sens — les sens — profond de l'apprentissage de l'esprit historique.

- Il s'agit de donner une autre valeur, **une autre densité** au présent par la connaissance de plus en plus approfondie et diversifiée du passé.

- Il s'agit de donner la possibilité de **former des projets**, de les asseoir, de leur donner corps, par l'apprentissage peu à peu dialectique du jeu constant entre passé et présent.

- Il s'agit de **donner un sens à la vie** de l'enfant par la découverte de la philogenèse, par la recherche patiente et obstinée qui a pour fondement les trois interrogations présentes en chaque enfant : Qui suis-je ? D'où je viens ? Où je vais ?

- Il s'agit de **donner des racines**.

- Il s'agit de **découvrir des modèles** pour les choisir ou les rejeter.

- Il s'agit de l'acquisition possible des notions d'analyse, de synthèse, de critique objective, de vérité relative, de jugement, de durée ; par la recherche de documents authentiques issus directement du milieu de vie de l'enfant, par l'étude approfondie de ceux-ci en liaison avec les spécialistes, les personnes intéressées, les parents, par la présentation au groupe du travail réalisé sous la forme, non pas d'une conférence ou d'une récitation de leçon suivie d'une notation, mais bien d'un débat sérieux où chacun a à apprendre, a à donner.

- Nous sommes pour une école centrée sur l'enfant, sur chaque enfant. Non pas une école aveuglée par le mythe de l'égalité des chances, mais bien une école dans laquelle chaque enfant peut s'épanouir **dans sa différence**, dans sa singularité.

Cela donne **des traces** — matérielles, intellectuelles et affectives — qui ont une autre valeur que celles laissées par la culture égalitaire déversée par un manuel ou un maître — fussent-ils bons.

Lisez, écoutez et regardez : la B.T.Son 863 et le S.B.T. 396 : *Vivre à Montmartre* ; les B.T.Son 854, 857, 861 ; les B.T. 825, 833 ; la B.T.J. 128, pour ne citer que quelques numéros de 1976.

Écoutez cet adolescent qui détestait l'histoire (comme beaucoup) et qui par le hasard d'un livre lu (*Les cahiers de Baptistin Caracous*) et d'un exposé à faire avec un camarade, passe un après-midi avec lui, découvre l'amitié et un monde à lui inconnu : des gens fermiers, hollandais, protestants. Que de choses apprises en un après-midi, cimentées par l'intérêt et l'affectivité — désormais inoubliables —. Il aborde l'histoire autrement et, à partir de cours qui l'ennuient encore souvent, il cherche des livres, des documents, il interroge et s'informe.

- Il s'agit bien pour nous d'un **engagement**. De celui de **donner des armes à l'enfant** (il en fera ce qu'il voudra), en serrant au plus près sa réalité.

- Et telle fenêtre Renaissance restée là sur la façade de la vieille maison-taudis du petit Algérien est d'abord issue d'un certain rapport de sociétés plutôt que des préoccupations d'un François Ier.

- Et tel coq de clocher peut être plus près d'une certaine philosophie du travail compagnonique que du vouloir de tel évêque.

- Et le vécu quotidien (avec toute sa gêne, tout son drame) du chômage ou de la grève, pour peu qu'il soit écouté, comparé, examiné — parlé — est bien plus formateur que n'importe quel cours d'instruction civique à faire en période électorale comme nous le rappellent les instructions ministérielles.

- Nous ne sommes pas des meneurs de révoltes. Mais nous sommes résolument dans le peuple, nous sommes pour une école populaire.

- Nous savons qu'*«apprendre, ce n'est pas développer des fonctions, mais acquérir des pouvoirs»* (Jacques Lévine). Aussi notre travail est-il d'aider les enfants :

- **Par les outils les plus divers** (langages, analyse, critique, etc ; mais aussi appareil photo, magnétophone, etc.) ;

- **Par la mise en place d'instances** (vie de classe favorisant échanges et distribution de parole, intégrant des personnes extérieures, etc.) ;

- **Par une qualité de relation** préservant la personne de chacun là présent dans son expression authentique, aider les enfants à **transformer leur vécu en savoir, en des savoirs, en des techniques** qu'ils pourront utiliser — nous osons l'espérer — pour leur propre épanouissement, à la construction d'une société qu'ils auront librement voulue.

Un homme est d'abord une histoire ; ou comme dit Lucien Sève : *«C'est l'histoire qui fait l'homme.»*

C'est à dessein que nous imprimons ici, en bonne place, et ce titre : **L'enfant-historien** et ce texte du **module Histoire**.

Ainsi voulons-nous aujourd'hui **valoriser** la naissance — ou plutôt la renaissance — du module Histoire.

Ainsi voulons-nous **promouvoir** l'expression : enfant-historien... comme enfant-artiste... enfant-géographe... enfant-poète... etc.

Nous n'avons certes pas cédé aux tentations amollissantes du terme «disciplines d'éveil». Nous nous sommes toujours élevés contre sa fausse logique (miroir aux alouettes) et nous lui avons toujours préféré le nôtre : étude du milieu, combien plus précis.

Pour tout cela, nous vous demandons :

- De réfléchir aux problèmes de l'Histoire à l'école primaire et dans le premier cycle (où les conditions vont encore empirer : moins de temps pour l'Histoire, suppression des dédoublements des classes, moins de crédits...);
- De participer aux travaux du module Histoire, c'est-à-dire de participer à la réalisation d'outils : fiches, livrets, B.T., B.T.Son, etc.
- Aux journées d'été 1977, le module Histoire fera la synthèse des échanges et travaux ;
- Nous sommes confiants dans le redémarrage de ce secteur.

LE COMITE DIRECTEUR :

J. BAUD, J. CAUX, J.-C. COLSON,
R. LAFFITTE, A. MATHIEU, J.-L. MAUDRIN.

Et pourquoi pas...

« l'enfant-historien » ?

Lors des journées d'été, à Nice, en août 1976, nous avons décidé la création d'un module « histoire » afin de remettre la formation historique à la une de nos préoccupations. Déjà des groupes de réflexion se sont réunis et un dossier est en gestation.

Pourquoi ce module et pourquoi maintenant ? Nous ne pouvons que constater la régression de l'enseignement de l'Histoire tant à l'école élémentaire que dans les collèges et les lycées. A l'école élémentaire, la mise en place du tiers-temps pédagogique et la promotion des disciplines d'éveil a dilué la formation historique (comme la formation scientifique) dans une interdisciplinarité mal définie dont les « thèmes » font avant tout la joie des éditeurs de manuels scolaires. Le même risque de dilution existe du fait de la mise en place de programmes et instructions de « sciences économiques et humaines » au second degré. Or, nous devons examiner avec soin les raisons idéologiques qui sous-tendent de telles réformes et refuser d'en être non seulement les victimes mais encore et surtout les agents.

Demandons-nous en effet ce que nous, les pédagogues Freinet, nous faisons dans nos classes. Bien que nous affirmions que nous nous préoccupons davantage des besoins des enfants que des modes pédagogiques, n'avons-nous pas, nous aussi, laissé l'Histoire devenir la parente pauvre de notre pratique quotidienne et de notre réflexion ? **Un camarade de Seine-Maritime constate par exemple que, pratiquant la correspondance naturelle depuis cinq ans, il n'a presque jamais vu une lettre de gosse disant : « nous avons fait de l'Histoire » (alors qu'on trouve des échanges d'ordre scientifique ou géographique).** Les outils que nous inscrivons au catalogue de notre C.E.L. sont-ils vraiment actuels ? Sont-ils seulement connus ? Comment sont-ils utilisés ?

Dans la perspective de l'école populaire que nous voulons promouvoir, nous devons cesser d'être les complices d'un état de fait qui tend à refuser à l'enfant d'aujourd'hui le droit d'explorer son passé et de comprendre son présent, lui interdisant ainsi d'être maître de son avenir. L'enquête menée à l'occasion du congrès de Montpellier en 1974 nous avait révélé combien est grave le déracinement de l'enfant actuel qui, le plus souvent, habite des lieux où ses parents n'ont pas vécu leur propre enfance, lieux sans cesse bouleversés. Le sentiment de déracinement est soigneusement entretenu : on fait croire à l'enfant urbain qu'il n'a pas d'histoire, on abîme le milieu de vie de l'enfant rural en laissant se détériorer et disparaître les structures humaines (à commencer par l'école) qui en faisaient la richesse et qui en assuraient la pérennité. Et cependant, l'enfant est saturé d'informations (historiques entre autres) dont l'exotisme et le sensationnel masquent adroitement le contenu idéologique. L'environnement culturel de l'enfant perd en profondeur ce qu'il gagne en extension. **On raconte à l'enfant le présent éloigné et le passé lointain mais on le laisse dans l'ignorance du récent tangible.**

Comment remédier à ce glissement pernicieux qui refuse à l'enfant — et à l'homme en général — cette quête patiente des sources qui lui permettent de se situer dans le devenir humain ? C'est à travers le vécu même de l'enfant que nous allons restaurer ces processus fondamentaux de la Recherche humaine. L'enfant se demande qui il est, d'où il vient, quelles sont ses origines. Nous nous garderons bien de lui fournir des réponses toutes faites, nous éviterons la tentation d'enseigner. Patiemment, au sein du groupe coopératif, l'enfant accumulera des matériaux, il émettra des hypothèses, il construira son réel historique, et c'est à travers cette construction qu'il prendra conscience de son appartenance à des ensembles humains : sa famille, son quartier, son village ou sa ville, mais aussi son peuple ou sa classe. Nous serons parfois inquiets de l'apparent désordre qui présidera à la phase d'accumulation, impatients de voir aboutir le processus d'organisation et nous serons tentés d'en hâter l'évolution. Nous nous en garderons bien, soucieux de préserver la cohérence d'un édifice sensible dont nous connaissons expérimentalement la valeur et la solidité.

Est-ce à dire que nous n'interviendrons pas ? Bien au contraire, et dans ce domaine plus que dans tout autre, notre engagement devra être entier et responsable. Nous affirmons dans notre Charte que nous sommes contre toute exploitation de l'homme par l'homme. Ce faisant, nous nous situons résolument au sein du peuple, avec nos enfants et pour eux. Il nous appartient donc d'aider l'enfant (et l'adolescent) à une analyse dynamique de sa vie quotidienne afin qu'il prenne conscience des phénomènes d'exploitation dont il est plus que tout autre victime. Mais nous nous garderons de tout dogmatisme et, nous méfiant des pratiques scolastiques, c'est par l'intermédiaire de nos outils que nous agirons. Nos fiches du Fichier de Travail Coopératif (F.T.C.) aideront l'enfant pour ses enquêtes ou l'analyse des documents ; les brochures, disques et diapositives de notre Bibliothèque de Travail proposeront des documents directement accessibles et garderont l'aspect de dossiers délibérément ouverts. Ces outils seront pleinement efficaces au sein d'une pratique pédagogique cohérente. Par le texte libre et le journal scolaire, l'enfant produit et diffuse une pensée libre ; au sein du groupe coopératif, il fait l'apprentissage de la vie démocratique. Ces pratiques concourent pleinement à une formation historique en profondeur. Mais il est un aspect sur lequel nous devons insister. Dans le domaine historique comme dans tout autre domaine, l'enfant sera producteur et créateur. Nous avons dit plus haut que par tâtonnement expérimental il construira son propre réel historique. Les actes de ce tâtonnement seront multiples. L'enfant enquêtera, recueillera des témoignages, compulsera des documents, rédigera des comptes rendus. Il explorera sa propre vie, la racontera, la comparera à celle des autres enfants de sa classe ou de ses correspondants. Mais aussi il supposera, il imaginera, participant ainsi à des synthèses provisoires. En écrivant, en photographiant, en enregistrant, il sera non seulement collecteur de documents, il en sera aussi producteur. Il dégagera des concepts, il envisagera des théories. Il osera, en toute liberté mais en toute responsabilité une vision de son passé qu'il affinera peu à peu au fil de sa maturité croissante. Il utilisera cette connaissance sensible du passé pour comprendre le présent et pour agir. Ce faisant, il fera acte d'historien. Par notre vigilance, par notre aide honnête et responsable nous l'y aiderons. Nous avons voulu et pu un enfant-écrivain, un enfant-artiste, voulons et pouvons un ENFANT-HISTORIEN.

Pour le module « Histoire », Georges DELOBBE