

<b>Zeitschrift:</b>	Annuaire de l'instruction publique en Suisse
<b>Band:</b>	23 (1932)
<b>Artikel:</b>	La représentation du monde historique chez l'enfant de 9 à 12 ans
<b>Autor:</b>	Moine, V.
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-111958">https://doi.org/10.5169/seals-111958</a>

### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 12.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## **La représentation du monde historique chez l'enfant de 9 à 12 ans.**

---

### **I. Etat actuel de l'enseignement de l'histoire.**

La plupart des pédagogues se plaignent amèrement des piteux résultats obtenus dans l'enseignement de l'histoire, résultats en disproportion avec l'effort fourni par les maîtres. Les uns, victimes de la routine, se contentent d'ingurgiter à leurs élèves une matière inerte, un brouet bien préparé que ceux-ci doivent absorber mot à mot, phrase après phrase. Les plus tolérants de ces hommes d'école permettent une certaine fantaisie dans la répétition du texte. Et ces maîtres ont une excuse excellente. A quoi bon, disent-ils, raisonner avec les enfants sur des événements qu'ils ne comprennent pas ? A quoi bon leur expliquer la naissance, le développement, la décadence des grands mouvements qui ont formé l'humanité et l'ont pétrie, puisque l'enfant, comme maints adultes d'ailleurs, est incapable de comprendre certains concepts philosophiques ? Ne vaut-il pas mieux se contenter d'annoncer des récits, de trier certains faits, d'exiger des élèves qu'ils puissent en rendre compte ? Un instituteur m'avouait récemment qu'il se proposait un double but, par la leçon d'histoire : le développement de la mémoire, l'amélioration de l'élocution et du vocabulaire. Quant à l'histoire elle-même, source si féconde de l'expérience des hommes et des peuples, il la plaçait à l'arrière-plan, les enfants, selon lui, n'ayant aucun sens historique. Non pas qu'il déniât à l'histoire une grande valeur éducative ; mais il refusait à l'enfant la capacité de comprendre les phénomènes historiques. Semblable attitude, si fréquente dans l'école traditionnelle, peut être qualifiée

d'attitude sceptique, et la méthode qui en découle est caractérisée, pour le maître, par l'obligation de s'en référer à un manuel, de mettre en relief et d'élaborer une liste des mots nouveaux qui figureront dans la leçon, de présenter des faits historiques par fragments, par anneaux successifs, sans jamais montrer, en une vue d'ensemble, la longue chaîne qu'ont forgée les siècles, sans jamais analyser et embrasser d'un coup d'œil une vaste période.

D'autres pédagogues, forts de l'expérience, ont saisi intuitivement la pensée enfantine dans une de ses caractéristiques, le goût du détail et de la mobilité. L'enfant aime les récits animés, les notes pittoresques, les incidents imprévus, qui déconcertent, échappent à la logique habituelle des événements. C'est pourquoi la plupart des instituteurs des classes élémentaires enseignent des « histoires », et non pas l'histoire. Leur attitude est tout intuitive, puisqu'ils ont découvert une des faces de l'intelligence enfantine par préscience ou par empirisme. Leur méthode est à l'opposé de la méthode scientifique et de la vérité historique. Elle poétise les événements, les entoure de légendes, les déforme, les métamorphose, mais laisse des impressions vivaces dans le cœur des jeunes élèves et suscite souvent le goût de l'histoire. Maintes carrières d'historiens et d'écrivains ont été éveillées, nous en sommes certain, par des maîtres et des maîtresses évoquant délicieusement le passé, le mettant à la portée des petits, contant les exploits et ressuscitant la vie des ancêtres comme on conte Cendrillon ou le Chat botté. Méthode sereine, puérile peut-être, trop fille de l'imagination. Le maître n'est pas l'esclave du manuel ; il peut même s'en passer. Il se contente de brosser, avec art il est vrai, une série de fresques, mais en laissant des solutions de continuité, en plaçant à l'arrière-plan les idées générales et les courants qui ont modelé le passé. L'attitude intuitive pousse l'instituteur à choisir des faits saillants, pathétiques, ou moraux, à établir une collection de récits choisis dans les diverses époques. Cette méthode, qui montre à l'élève le passé en une série d'images fixes, comme à la lanterne magique, satisfait néanmoins un des besoins enfantins. Elle est semi-fonctionnelle. Et nous donnons à l'expression « fonctionnelle » le sens que lui attribue Claparède dans son ouvrage remarquable : « L'éducation fonctionnelle » : l'être humain possède des organes dotés de fonctions qui provoquent des besoins ; l'éducation consiste à maintenir ces fonctions en

les alimentant. Or, la méthode intuitive satisfaisant le goût du détail et du pittoresque qu'aiment tant les enfants, on peut dire qu'elle est « semi-fonctionnelle ».

Un troisième groupe de pédagogues, les novateurs, s'inspirant de l'école active et surtout s'opposant point après point, systématiquement, à l'école traditionnelle, recommandent un enseignement concret : l'histoire doit être mimée, jouée en petits drames, chantée, et le maître doit, avant tout, s'attacher à faire revivre les civilisations disparues par la description d'images, par des dessins et modelages de châteaux-forts, de costumes, d'armes, de véhicules. Il faut, disent les novateurs, assimiler l'histoire par l'étude du folklore régional, par la compulsion des archives municipales, par la contemplation des vieilles pierres, des monuments locaux, par des témoignages tangibles, par les empreintes qu'ont laissées les générations disparues. Cette attitude, fonctionnelle, puisqu'elle répond pleinement aux besoins de l'enfant, à son amour du concret souffre cependant d'un défaut : elle ne montre que l'écorce de l'arbre, cache le bois et la sève, en l'occurrence les idées générales, les dessous de l'histoire, la psychologie des individus et des peuples. Certes, elle s'adresse à l'activité de l'élève ; elle stimule ses forces intérieures, elle l'instruit en jouant, mais elle l'éloigne trop de l'exercice indispensable qu'est l'abstraction.

En substance, ces attitudes pédagogiques constituent des cas-types, des repères choisis dans la masse des attitudes individuelles :

1<sup>o</sup> Attitude sceptique à l'égard des capacités enfantines ; méthode passive et traditionnelle, avec abus des procédés mnémotechniques ; droite pédagogique.

2<sup>o</sup> Attitude intuitive ayant saisi une des faces de l'intelligence enfantine ; méthode semi-fonctionnelle, poétisant le passé, autorisant l'anachronisme pour ressusciter la vie historique ; centre pédagogique.

3<sup>o</sup> Attitude novatrice, satisfaisant les goûts de l'enfant, sans se soucier de la contexture intrinsèque de l'histoire, et dispersant trop son attention ; méthode active, avec jeux, dessins et modelages, scènes mimées et chantées ; gauche pédagogique.

Ces attitudes peuvent être considérées comme des repères dans le courant pédagogique. Entre elles, droite, centre et gauche, se trouvent cent nuances intermédiaires, et rares sont

les instituteurs ne s'inspirant que d'une méthode, d'un procédé, d'une attitude. Certains maîtres, à l'ordinaire sceptiques et partisans de la méthode passive, recourront ça et là au procédé semi-fonctionnel et intuitif ; et tels autres, qui, d'habitude, poétisent l'histoire et la parsèment d'anachronismes, utiliseront parfois les procédés de la méthode active. Mille et une combinaisons sont possibles, grâce à des dosages, des mélanges, des adjonctions de procédés.

Mais toutes ces tendances pédagogiques, à un degré variable, présentent des lacunes : elles ignorent la psychologie de l'enfant ou s'appuient partiellement sur elle. La méthode traditionnelle, par exemple, repose sur une constatation négative, à savoir le désarroi et l'incompréhension de l'enfant en face de l'histoire. Aux prises avec une immense bande de temps aux rares repères, une bande d'une durée infinie et dans laquelle il est difficile de fixer les événements, de les reproduire avec la saveur et la couleur de leur époque, l'intelligence de l'enfant vacille, tournoie, ne décèle rien ou presque rien. Les méthodes nouvelles, elles, ont saisi certains traits de la logique et de la pensée enfantine ; mais elles n'ont découvert que les abords du dédale. D'où la nécessité, si l'on veut y voir plus clair, de résoudre certains problèmes : comment l'enfant se représente-t-il le passé ? quelles sont les fonctions en éveil durant la leçon d'histoire ? Quelles facultés concourent, chez l'adulte, à la représentation du monde historique, facultés qui sommeillent chez l'enfant ? quel est le processus de développement de ces facultés ? Car l'enfant de 7 ans pense différemment de celui de 9 ans, et celui-ci, à son tour, juge autrement que son camarade de 12 ans. Il nous paraît donc opportun de déterminer exactement le mécanisme psychologique qui contribue, chez l'enfant, à la représentation du monde historique. Or, avant d'aborder l'étude clinique du caractère enfantin, nous nous proposons, en premier lieu, d'expliquer l'acte de représentation historique chez l'adulte.

## II. Représentation du monde historique chez l'adulte.

Reconstituer le passé, le ressusciter dans son image exacte (il est théoriquement impossible de le faire revivre dans toute son exactitude) est une opération complexe, exigeant de celui

qui s'y livre la possession et l'exercice de certaines facultés. La représentation du monde historique procède d'abord par constatations et par analyses. Il faut connaître des objets aujourd'hui disparus (maisons, costumes, armes, paysages, etc.) et la succession des styles architecturaux, mobiliaires, littéraires, reflets des civilisations. Il faut aussi compulser des documents et ouvrages relatant des coutumes et des mœurs qui ne sont plus ou qui agonisent. A ce stade premier, amas de matériaux et analyse, s'ajoute, phénomène psychologique plus difficile, une opération de synthèse. La pensée, s'aidant des objets et récits recueillis, doit restituer dans le temps, et souvent dans l'espace (quand il s'agit d'un autre pays ou d'une autre civilisation), une époque révolue. En analysant l'opération psychologique de représentation du monde historique, nous constatons qu'entrent en jeu les facteurs essentiels suivants :

1. LA NOTION DE CAUSALITÉ ET DE FINALITÉ. Les événements, pour être classés et contés avec ordre, doivent être reliés les uns aux autres, non par des artifices contraires à l'esprit scientifique, mais par des relations logiques, d'où la notion de causalité et de finalité, de rapport de cause à effet, et, se greffant sur celle-ci, l'opération plus difficile d'une cause engendrant plusieurs effets, ou de plusieurs causes engendrant un ou plusieurs effets. Cet enchaînement logique des faits, opération indispensable, est facilité par le schème classique : causes, évolution de l'acte, conséquences. L'étude d'une campagne militaire, par exemple, comprendra : 1<sup>o</sup> les causes de la guerre ; 2<sup>o</sup> la description des opérations ; 3<sup>o</sup> la conclusion de la paix.

2. LA NOTION DE TEMPS. Elle est pénible à acquérir, lente à se développer, et s'améliore au fur et à mesure que le sujet se meut facilement dans le domaine de l'abstraction. Nous étudierons en détail, dans un chapitre ultérieur, le développement de cette notion essentielle dans l'étude de l'histoire. Combien d'adultes encore sont incapables d'estimer la durée, d'évaluer le temps de poussée d'une génération, de mesurer l'importance d'une décennie, d'un siècle, d'un millénaire ! Le temps, qui coule si vite au sablier des heures, ne se mesure que relativement, grâce à la comparaison avec un étalon-temps. Et cet étalon, minute, heure ou année, en fonction des siècles et des millénaires,

ressemble au litre qu'on utilisera pour mesurer le volume de l'océan. La mathématique, dans l'appréciation d'une durée ou d'un volume incommensurable, ne frappe plus les sens ; l'imagination y supplée. On conçoit donc combien s'acquiert difficilement la notion de temps, où interviennent l'abstraction et l'imagination pure.

3. L'ORDRE CHRONOLOGIQUE. Notion élémentaire, mais qui, appliquée à l'histoire de l'humanité, engendre maintes complications : difficulté, par suite de l'adoption d'une date fixe, début de l'ère, qui oblige, d'une part, à remonter le cours des siècles (avant J. C.), d'autre part, à le descendre (après J.-C.) ; difficulté à laquelle s'ajoutent la notion du temps illimité, celle de causalité-finalité, et le rôle prépondérant de la mémoire. Exemple : étudions la succession des grands courants d'idées. Civilisations orientales, clarté grecque, ordre romain, apports germaniques, Renaissance, Réforme, révolution française, socialisation du xx<sup>e</sup> siècle, sont autant de phénomènes qui se suivent dans la dépendance les uns des autres. Leur ordre chronologique repose sur une relation de cause à effet, car chacun d'eux apparaît comme la conséquence de celui qui le précédait. Souvent, il est vrai, dans la déduction logique, non seulement pour cet exemple, on doit admettre un terme intermédiaire, car la seule notion de causalité-finalité ne réussit pas à grouper les événements dans un ordre chronologique. La mémoire, ce grand entrepôt des connaissances acquises, intervient alors pour établir des repères dans le temps.

A tort, au siècle dernier, divers philosophes ont admis la loi du progrès comme équivalent de l'ordre chronologique. Incontestablement, si l'on compare l'homme du xx<sup>e</sup> siècle à son ancêtre de Solutrée ou de Néanderthal, on doit admettre une évolution. Mais celle-ci dépend de la volonté humaine, et non pas de la notion de temps ; sinon l'histoire de l'humanité pourrait être figurée par le simple graphique d'une ligne oblique en ascension constante, alors qu'une ligne brisée, faite d'avance et de reculs, représente mieux la marche en zigzags de l'homme primitif vers la lumière. Un seul argument infirme déjà la véracité de la loi du progrès constant : les invasions germaniques, succédant à l'empire romain, ne constituent pas un progrès. Il est donc dangereux d'assimiler la loi du progrès constant à

l'ordre chronologique. Cette invention romantique doit être rejetée, parce qu'elle est contraire à l'esprit scientifique, et seules, les relations logiques de causalité et de finalité et la mémoire des faits peuvent servir de support à l'ordre chronologique.

4. L'IMAGINATION RECONSTRUCTIVE. C'est le don qui permet à l'homme de se représenter le passé en fonction de quelques faits donnés, de le vivifier, de l'animer. Il ne s'agit pas ici de produire une œuvre d'imagination pure, mais bien de reconstituer une époque, un fait, d'après un canevas dont certains dessins sont estompés ou esquissés. Au contraire de l'imagination pure, qui n'admet aucun plan, aucune limite, aucun repère, et jaillit comme une comète dans la nuit, l'imagination reconstructive travaille dans un cadre restreint, d'après des données, et essaie de faire revivre des choses et des idées mortes apparemment. Et pour reconstituer le passé, chacun, volontairement ou inconsciemment, s'en réfère au présent, comme port d'attache et point de comparaison. La synthèse historique, de ce fait, apporte toujours, dans l'évocation du passé, une parcelle du présent, un peu de ses joies, de ses inquiétudes, de ses besoins. L'imagination reconstructive s'appuie autant sur le présent, inconsciemment, que sur le canevas sur lequel elle se moule. Il est curieux de constater, par exemple, combien l'après-guerre a mis en vogue des études sur la Régence, le Directoire, la Restauration, ces époques d'explosion, de dérèglement et de laisser-vivre, consécutives à des années de guerre et de privation. Les historiens, d'instinct, ont saisi les affinités entre ces périodes de l'histoire et les années de tourbillon, après 1918. Cette identité facilite grandement le rôle de l'imagination reconstructive, en lui permettant de projeter, dans l'évocation du passé, des éléments connus, cueillis dans la vie quotidienne. Sans point d'appui, l'imagination s'élance dans le temps et l'espace illimités ; se liant au présent, sa base de départ, et aux quelques repères (documents, portraits, armes, lectures, anecdotes) qui jalonnent sa route, elle circonscrit son vol, se pénètre graduellement de l'atmosphère qu'elle veut recréer, et reconstitue le passé, le modelant sur le présent comme le potier modèle l'argile sur une forme. Le présent, en l'occurrence, sert de forme. Michelet, Flaubert, le Flaubert de « Salammbô », et parmi nos

contemporains, Jacques Bainville et Emile Ludwig sont des types représentatifs d'historiens à l'imagination reconstructive.

5. **Le sens de la discrimination.** C'est une fonction par excellence de la raison, qui, lors de l'évocation d'un souvenir avec précision, à l'instar d'un crible, recherche ce qui est vrai, compare et analyse, examine les circonstances. La discrimination, faite de logique et de connaissances acquises, empêche l'anachronisme. Il nous souvient d'un camarade de collège qui, gravement, dans la rédaction d'un dialogue de Socrate et de Xanthippe, écrivait : « Socrate tira sa montre ». Erreur d'étourderie ? Erreur de raisonnement ? Il nous est difficile d'affirmer à quel genre de faute appartient cet anachronisme. Quoi qu'il en soit, il décelait une absence de discrimination. L'historien, surtout quand il se meut dans le domaine de l'hypothèse, doit savoir trier les arguments, prévoir les objections, saisir les contradictions. On peut affirmer que, sans sens de discrimination, il est impossible de reconstituer une image précise du passé.

6. **La faculté d'abstraction.** — Elle est indispensable pour pouvoir comprendre les idéologies sur lesquelles reposent les sociétés : Etat, pouvoir, nation, assise sociale, contrat social, etc. Ces mots représentent plus des idées que des réalités, et celui qui étudie l'histoire doit pouvoir déceler, derrière les apparences changeantes de la façade de l'Etat ou de l'organisme national, des concepts éternels, qui survivent dans toutes les civilisations : instinct de l'homme à se grouper en communautés, nécessité du pouvoir, besoin du pouvoir de se justifier devant les peuples, etc. Et cette faculté d'abstraction, qui permet un voyage dans le temps et l'espace, où se rencontrent les systèmes sociaux et politiques les plus variés, est d'autant plus indispensable que le même mot, souvent, désigne des systèmes sans parenté aucune. Les mots, dit-on, sont menteurs. Ainsi, l'Etat, au cours des siècles, a servi à baptiser vingt formes de gouvernement. Il en est de même de l'honneur, du patriotisme, de la vertu. Dans un texte du XVII<sup>e</sup> siècle, l'*« honnête homme »* est un personnage cultivé, s'intéressant aux lettres, aux sciences, aux arts, à la philosophie, à la vie de la cour et des salons, tandis que l'*« honnête homme »* de notre siècle est simplement un citoyen probe et loyal.

Plus on remonte le cours des âges, plus on essaie de se représenter une civilisation ancienne, plus l'abstraction intervient. Des constatations faites dans la vie quotidienne et des exemples concrets permettent de saisir facilement l'organisme, même tentaculaire, de l'Etat moderne. Mais l'Etat romain, n'est-ce pas une abstraction pure pour un homme du commun, dans notre siècle ? Comment définir cet Etat ? Quelle était sa structure originelle ? Autre exemple : le mot de « république ». Il a désigné tour à tour un gouvernement aux mains d'une aristocratie de naissance, comme dans les villes de l'ancienne Grèce ou dans certains cantons suisses avant 1798, un gouvernement aux mains d'une aristocratie ploutocratique d'armateurs et de marchands, comme dans les cités italiennes du moyen âge, un gouvernement issu du peuple, comme dans les républiques démocratiques modernes.

En substance, l'abstraction, dans la représentation du monde historique, non seulement habite le sujet à voyager dans le monde des idées, mais lui permet de capter un concept par delà le mot qui le désigne.

7. LA NOTION D'ESPACE. — Elle est, certes, dans la synthèse historique, d'une importance secondaire, et apparaît plutôt comme la conséquence d'un lien existant entre l'histoire et la géographie. La notion d'espace se développera en même temps que les connaissances géographiques. Et cette notion interviendra souvent pour comparer un fait actuel dans l'espace avec un fait ancien dans le temps, permettant ainsi de contrôler ce dernier par l'état du fait actuel. La géographie, en somme, est souvent un adjuvant, même un moyen de contrôle de l'histoire. Par exemple, la comparaison de l'âge lacustre avec la civilisation des Papous et des Canaques est un exercice qui renforcera la vision historique qu'on se fait de l'âge lacustre. Il en est de même de la civilisation du moyen âge comparée à l'état actuel du Maroc, de l'Ethiopie ou de la Perse. Cette notion d'espace aide à saisir les grandes lois de corrélation entre le milieu, d'une part, la race, les moeurs, la civilisation, d'autre part, et qui font que celles-ci, en dernier ressort, apparaissent comme des produits du sol, au même degré que la plante ou l'animal.

8. ENFIN, LE CONCEPT PHILOSOPHIQUE DU DYNAMISME. — La nature est par essence mobile et changeante. Et ni les peuples, ni

les empires, ni les civilisations ne peuvent échapper à cette loi fatale. Bossuet est hanté par cette pensée dans tous les chapitres de son « Discours sur l'histoire universelle ». Naissance, grandeur, décadence (celle-ci, il est vrai, peut être enrayée par les vertus individuelles et collectives) s'inscrivent à chaque page de l'histoire des peuples. C'est pourquoi la notion de mobilité, de dynamisme, en opposition à celle de statique et d'immobilité, doit intervenir dans la représentation du monde historique. A chaque instant, il faut, comme disent les marins, « faire le point » d'une époque, en établir le bilan des valeurs sociales, politiques, économiques, morales, et étudier les peuples comme on étudie les plantes, selon les dernières données de la biologie, dans leurs fonctions vitales, et non dans un herbier. La « morphè » des anciens Grecs, symbole de l'éternel changement de la vie, du flux des heures, des hommes et des idées, le dynamisme des sociologues modernes doit imprégner la pensée de celui qui reconstitue le passé. Elle doit l'aider à lutter contre une vision morte, statique et extatique de tout ce qui n'est plus.

Tous les facteurs que nous avons décrits, dans la représentation du monde historique, n'agissent que rarement de façon séparée. Nous les avons isolés pour mieux les analyser et les cataloguer ; nous les avons dépeints statiquement, imitant l'horloger qui veut faire comprendre au profane le mécanisme de la montre, et commence par démonter celle-ci en expliquant les fonctions spéciales de chaque pièce. Reste ensuite à faire saisir comment les pièces s'emboîtent les unes dans les autres, se meuvent, chacune ayant l'air de travailler pour soi, mais toutes soumises à un but commun dans la montre, la création d'un mouvement mécanique répété et de durée constante. Toutes les facultés énumérées ci-dessus concourent, comme les pièces de la montre, à un degré qui varie des unes aux autres selon les individus, à l'*opération de synthèse*, dont la conséquence est la création d'une vision historique.

L'acte de synthèse est dynamique par essence ; il représente l'effort que fournissent toutes les facultés pour recréer le passé. L'opération est parfaite quand toutes les facultés concourent à l'acte de synthèse, et quand elles fournissent un effort maximum. Mais semblable effort peut-il se mesurer ? Tous nos lecteurs possèdent les facultés que nous avons passées en revue, mais probablement à l'état latent ; elles fonctionnent dans la synthèse

sans qu'on les reconnaissse ou qu'on les éveille consciemment. Seul, un examen fouillé et conscient, une analyse de l'acte de synthèse a pu les mettre en évidence.

Cependant, chez l'adulte, même chez l'homme cultivé, certaines facultés sont absentes ou faiblissent, et la représentation historique, de ce fait, diminue en précision, en intensité et en qualité. Il s'ensuit que l'enfant, *un adulte en devenir*, comme on l'a défini justement, bien qu'un être parfait biologiquement et se suffisant à lui-même, n'est pas doté de toutes les facultés qui créent une synthèse idéale. Il en possède quelques-unes, qui s'éveillent successivement, et non pas toutes ensemble, de sorte qu'on peut établir, de la larve humaine de la prime enfance à l'adulte, une gamme des représentations du monde historique, en fonction du degré d'éclosion de certaines facultés. Nous avons choisi l'étude de l'enfant de 9 à 13 ans, âge intéressant, fait de transitions, où certains traits de la prime enfance n'ont pas encore disparu et où se dessinent déjà les facultés de l'adulte.

### III. Méthodes de recherches.

Dans nos recherches, nous avons recouru à l'hypothèse scientifique, partant toujours du tableau des facultés de représentation que nous avons établi pour l'adulte. Les schémas d'intelligence enfantine que nous décrivons sont plutôt du type négatif, puisqu'ils montrent les facultés qui manquent à l'enfant, et rendent ainsi fragmentaire ou fausse la représentation qu'il se fait du monde historique. Pour donner à nos conclusions une valeur plus scientifique, nous avons recouru à la méthode clinique, étudiant une soixantaine d'enfants de 9 à 13 ans, les écoutant, les épiant, les questionnant ; et nous sommes intervenu le moins possible, de façon à laisser aux témoignages enfantins la fraîcheur de la spontanéité et la sincérité de l'ignorance. Nos sujets ont conservé la plus grande liberté. Jamais, dans nos questionnaires, nous ne les avons influencés, et nous nous sommes efforcé, personnellement, en toutes circonstances, d'oublier notre esprit d'adulte. Les enfants que nous avons examinés fréquentent une école secondaire rurale ; sélectionnés, bien qu'avec indulgence, ils sont tous d'intelligence normale. Pour réduire au minimum l'influence de la personnalité du maître et l'éliminer de

nos investigations, nous avons examiné la plupart des enfants au moment de leur arrivée à l'école secondaire. Nos sujets ayant été formés par huit maîtres différents, on ne rendra pas responsable un professeur des résultats défavorables ou excellents enregistrés dans notre enquête.

Outre les remarques enfantines que nous avons notées çà et là, nous avons soumis nos élèves à divers interrogatoires écrits, comprenant des questions dont la solution exigeait le travail d'une ou de plusieurs des facultés que nous avons décrites dans le chapitre précédent. Nos interrogatoires ne revêtaient nullement le caractère d'un examen. Les enfants savaient qu'ils n'obtiendraient pas de point, et qu'il n'y aurait aucun classement. Ils étaient invités à répondre aussi simplement que possible. Notre questionnaire, avant tout, a servi de contrôle et de mensuration pour les relations logiques, la notion de temps, la justesse et la puissance de la représentation du monde historique de l'enfant. Ajoutons que nos questions n'ont qu'un point d'attache très faible avec le programme scolaire ; elles s'adressent plus à l'imagination reconstructive qu'aux connaissances historiques.

Mais un questionnaire, aussi parfait soit-il, ne constitue qu'un appareil de sondage. C'est bien plus par les recherches quotidiennes et la tenue fidèle d'un journal qu'il est possible de recueillir des témoignages probants de la vision et de la compréhension enfantine. Nos conclusions correspondent à celles des récentes études de psychologie génétique, à savoir que l'enfant est un égocentrique, et que son développement intellectuel dépend de sa sociabilité. L'égocentrisme disparaît vers la huitième année, mais laisse encore des résidus, persistant, selon les individus, jusqu'à la douzième et la treizième année. L'intelligence de l'enfant de 9 à 12 ans porte encore les traces du premier âge, tandis que les indices du caractère adulte transparaissent déjà. Les facultés des enfants de cet âge forment donc un enchevêtrement d'ombres et de lumières, comme certains tableaux, avec des zones de tons croissants et décroissants. Nous appuyant sur le résultat de nos recherches, de nos expériences et de nos hypothèses, nous établirons, nous référant au chapitre II de notre travail, un tableau comparatif des facultés de l'adulte et de celles de l'enfant de 9 à 12 ans, facultés concourant à la représentation du monde historique.

#### IV. L'enfant et la notion de causalité-finalité.

La notion de causalité et de finalité intervient dans chaque exposé historique. Il est nécessaire d'opérer des classements dans le fouillis des événements, d'établir des relations de causes à effets, d'ordonner une période déterminée, de grouper des incidents secondaires autour d'un point capital. L'étude des guerres de Bourgogne, par exemple, comprendra d'abord l'examen des causes du conflit : prospérité de la Bourgogne, instinct d'expansion de la Suisse vers la chaîne du Jura, besoin d'expansion de la France vers l'Est et tendances du royaume à la centralisation, erreurs de l'administration bourguignonne, opposition des caractères de Louis XI et de Charles le Téméraire. Après les causes, étude du conflit, dans le temps (ordre chronologique) et dans l'espace (champs d'opérations en France, en Suisse, en Lorraine). Puis, conséquences de la guerre : accroissement de la vieille Confédération, réputation militaire des Suisses, origine du service mercenaire, accroissement de la France, rehaussement du prestige royal, disparition d'un Etat-tampon, comme l'ancienne Lotharingie, qui eût servi de barrière entre la France et la Germanie.

Ce besoin d'ordre dans l'amas des événements est impérieux. L'adulte, rapidement, par schèmes (nous dirons même par dressage), arrive à grouper les faits, à découvrir les rapports de causalité et de finalité. Or, l'enfant peut-il saisir ces rapports ? La psychologie génétique a déjà approfondi ce problème. Jusqu'à 8-9 ans, l'enfant est avant tout égocentrique. Il comprend difficilement les relations causales. De nombreuses expériences faites par des psychologues démontrent qu'à 6 ans l'enfant est incapable de justifier ou de motiver une action. Dans un ouvrage remarquable par la probité scientifique et l'exactitude du jugement, « Le langage et la pensée chez l'enfant <sup>1</sup> », Piaget insiste sur le fait que l'enfant pense par images ; il se représente les liens statiques, mais ne conçoit guère les relations causales. Il pense peut-être celles-ci, mais ne peut les exprimer. Ce qui frappe chez l'enfant de 6 à 8 ans, qui explique le fonctionnement d'un moteur,

<sup>1</sup> Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, dans Collections d'Actualités pédagogiques.

par exemple, c'est l'emploi de « et pis » : « La benzine arrive, et pis il y a une étincelle, et pis la benzine s'allume, et pis les gaz font marcher le moteur ». Cette conjonction « et pis » ne marque pas spécialement un rapport de cause, de déduction, mais bien plutôt soude les termes d'une énumération. Il est possible que l'enfant saisisse les liens de relation, mais il ne les motive pas. Les expériences multiples de Piaget et de ses collaborateurs attestent de l'emploi de « puisque », conjonction de motivation par excellence, entre 6 ½ et 7 ans. Cette préférence pour les liens statiques, pour l'énumération, pour la classification d'après des aspects extérieurs et non des liens logiques, l'enfant la conserve longtemps encore, bien qu'il ait déjà, vers 10 à 12 ans, le sens des relations de causalité et de finalité. Il aime les collections où l'aspect extérieur joue un rôle dans la classification, tandis que les liens logiques en sont absents. D'ailleurs, dans un récit historique, l'élève aimera avant tout des actions, des exploits, avec le minimum de motivation. Reprenons l'exemple des guerres de Bourgogne : de la longue suite des causes, l'enfant ne retiendra guère qu'un incident fortuit, par exemple, la conduite de Hagenbach, gouverneur d'Alsace, qui molestait les Suisses et périt décapité. La politique cauteleuse de Louis XI, l'appétit territorial et le goût des aventures chez les Confédérés, les erreurs et l'arrogance de Charles le Téméraire, tous ces facteurs passeront à l'arrière-plan. Ils constituent trop des relations causales, des liens logiques, tandis que le rôle de Hagenbach dévoile une image durable.

La logique enfantine, d'autre part, est plus intuitive que déductive ; rien n'horrifie autant l'enfant que la démonstration d'un acte, la motivation d'un fait. Il passera souvent des prémisses aux conclusions, sans raisonnements déductifs intermédiaires. Exemple : les Bernois, en 1536, ont conquis le pays de Vaud... parce que c'était un beau pays, ou bien : parce qu'ils voulaient s'agrandir. Mais les raisons politiques, militaires, économiques, voire religieuses, l'enfant les ignore ; il se contente de saisir intuitivement, sans raisonner, par une constatation qui est presque une pétition de principe, le motif de l'action des Bernois.

Parce qu'il est égocentrique, c'est-à-dire qu'il pense pour lui seul, l'enfant ne sait utiliser la motivation, la recherche de la causalité et de la finalité. C'est vers 9 ans seulement, au contact

de ses camarades et des adultes, qu'il commence à socialiser sa pensée. Il ressent le besoin de prouver les faits qu'il raconte et d'ordonner ses narrations ; pour convaincre un camarade sceptique, il choisit ses arguments, en fait valoir le bien-fondé. Mais il n'y a vraiment démonstration que lorsque l'enfant lie son affirmation et la preuve qu'il en fournit par une conjonction qui justifie cette affirmation. Par exemple : Je me suis rendu chez le dentiste, parce que j'avais un violent mal de dents. Les conjonctions puisque, parce que, alors, sont les plus usitées. Avant la huitième année, les enfants auxquels on demande la raison de tel ou tel acte, répondent évasivement : « Pour ça ! » « Pourquoi as-tu agi ainsi ? — Pour ça ! ». Ou ils ne saisissent pas la relation causale, ou ils la comprennent mais ne peuvent l'expliquer. Toutes les deux suppositions sont possibles.

En substance, retenons que l'enfant, jusqu'à l'âge de 8 ans, sous l'influence de la logique égocentrique, ne découvre pas les relations de causalité et de finalité. Il n'en a cure, car elles ne lui sont d'aucune utilité, puisqu'il ne cherche à persuader personne. Dès la huitième année, et peut-être avant, il les perçoit. D'abord, il a peine à les exprimer ; puis il se forge des schèmes auxquels sa pensée s'adapte. Enfin, et c'est une des révolutions de la psychologie moderne d'avoir réussi à le découvrir, l'enfant comprend d'abord le tout avant de saisir le détail des parties. Son intelligence de perception, comme disent les psychologues, est dégagée de l'influence égocentrique ; il saisit l'aspect des choses comme un adulte ; son intelligence verbale (qui saisit les relations et les rapports) est encore soumise à l'égoctrisme ; il comprend comme un enfant. Ainsi, l'enfant de 8 à 12 ans comprendra, *in globo*, un récit, mais aura certaines difficultés à justifier des actes envisagés isolément. L'intelligence de perception est nettement éveillée, l'intelligence verbale est encore égocentrique.

Piaget, dans « Le langage et la pensée chez l'enfant », serrant de près cette question, est arrivé à prouver l'existence connexe de la compréhension globale et de la compréhension verbale. Or, les expériences que nous avons maintes fois répétées démontrent que l'enfant de 9 à 12 ans possède, comme l'adulte, une pleine compréhension globale ; seules, des difficultés provenant de l'ignorance du vocabulaire peuvent entraver cette compréhension. Narrez une histoire ; à moins qu'elle ne soit émaillée de termes rares, l'enfant la saisira *in globo*, mais sera incapable de

raisonner sur certains détails et de construire un rapport entre un acte et ses causes ou ses conséquences. Néanmoins, l'enfant de 9 ans sait déjà motiver et prouver. Une expérience suffit à démontrer chez l'enfant de 9 à 12 ans la compréhension globale : exposez une leçon d'histoire, l'enfant la répétera dans ses traits généraux. Il la présentera sous une forme résumée ; elle se déroulera suivant un schème classique, l'ordre qu'a observé le maître. Il apparaît donc que l'enfant a compris. C'est vrai ; cependant, maints rapports de causalité et de finalité, indices de compréhension verbale, lui ont échappé. Globalement, il comprend le récit ; fragmentairement, quand le fil conducteur du récit est coupé, il est inapte à retrouver les relations de causalité et de finalité. Vers la onzième année seulement, bien qu'il sache déjà établir des démonstrations depuis l'âge de 8 ans, l'enfant conçoit et exprime la notion de causalité-finalité. Nous avons tenté l'expérience suivante : isolant des faits, choisis dans des leçons étudiées depuis longtemps déjà ou bien ne figurant pas dans le programme des études (en conséquence, inconnus des élèves), nous avons demandé à nos enfants d'en rechercher les causes. Ils étaient donc tenus de raisonner sur le plan abstrait et d'établir des chaînons logiques sans en appeler à la mémoire. Voici les questions qui furent soumises à nos écoliers :

I. Pourquoi tous les chevaux des seigneurs, au moyen âge, bien que ce fussent des chevaux de selle, étaient-ils gros et lourds ?

II. Pourquoi maintes villes et maints châteaux, au moyen âge, étaient-ils bâties sur des collines ?

III. Pourquoi un des premiers actes du gouvernement bernois, en 1815, fut-il d'interdire dans le Jura les toits en chaume ?

IV. Pour quelle raison, bien que le nombre des acheteurs n'ait guère augmenté, fabrique-t-on vingt fois plus de montres qu'il y a 50 ans ?

V. Pourquoi les famines ont-elles, de nos jours, à peu près disparu ?

A noter, chez tous les enfants examinés, l'existence, entre 9 et 12 ans, du sens de la justification. Toutes les réponses enregistrées commencent par la conjonction *parce que*, indice du désir qu'a le sujet d'expliquer la question et d'avancer des arguments. Signalons cependant certaines motivations, chez des enfants de 10 ans, qui paraissent influencées encore par la logique

égoцentrique. Elles ressemblent au fameux « pour ça », cité antérieurement. En outre, vers la douzième année, il arrive souvent que l'enfant motive son point de vue par plusieurs arguments. La notion de causalité, à cet âge-là, doit être pleinement acquise pour qu'un enfant puisse envisager plusieurs causes pour le même effet. Semblable opération, dans le plan logique, nécessite déjà un sens déductif exercé.

Le tri des réponses que nous avons obtenues donne lieu aux commentaires suivants :

*Question N° 1* : L. K., 10 ans 4 mois (10 ; 4), répond que les chevaux de selle étaient gros et lourds « parce que c'était une race comme ça ». — G. G. (10 ; 2) : « Parce qu'ils étaient gros et solides ». — A. G. (11 ans) : « Parce qu'ils étaient forts ». Ces réponses, qui contiennent un cercle vicieux, puisqu'elles ne font que répéter ce qu'énonçait la question, décèlent des tendances durables d'égoцentrisme, la difficulté d'une pensée de se mouvoir dans le domaine logique. Toutes les autres justifications sont soutenables et témoignent de l'existence de la notion de causalité entre 10 et 12 ans. Mais les 34 sujets examinés n'établissent qu'un motif, et souvent, un motif secondaire, tandis que la cause principale est omise ou ignorée. En outre, nous constatons que quand la question est extraite de son contexte et placée sur le seul plan logique, l'enfant, pour raisonner, s'appuie sur un repère, le présent. J. F. (10 ; 3), répond que les chevaux des seigneurs étaient gros et lourds « parce qu'il fallait aller dans les côtes et les rochers. » — P. J. (11 ; 4) : « Parce qu'ils étaient bien nourris et bien soignés ». — A. M. (12 ; 1) : « Parce qu'on ne pouvait pas en faire venir de l'étranger ». (Cet élève, en répondant, avait sous les yeux l'exemple du cheval du Jura.)

La plupart des élèves, dès l'âge de 11 ans, énoncent une motivation historique, fruit d'une certaine représentation du passé. « Les chevaux étaient gros et lourds parce qu'ils devaient porter les seigneurs, vêtus de lourdes cuirasses. Ils devaient être forts ». — M. M. (14 ; 1), établit une relation causale avec plusieurs éléments : « Parce qu'ils devaient porter, à la guerre, des chevaliers armés de cuirasses ; ils avaient aussi des cuirasses ; ils devaient aussi beaucoup travailler ».

*Question N° 2* : Tous les élèves fournissent une motivation.

Il est vrai que cette question était moins difficile que la première, car les enfants, sous l'abstraction virtuelle que constitue le déplacement dans le temps, découvrent la possibilité de la résoudre par un repère actuel, le sol. Une seule réponse absurde : J. F. (10 ; 3) : « Pour être quittes d'être attaqués par des loups ». (Il ne s'agit pas d'une métaphore !) La plupart des enfants, comme à la première question, trouvent deux ou trois motivations dès la douzième année. R. G. (11 ; 1) : « Des collines, on pouvait tout voir, et l'on était protégé ». — A. B. (12 ; 5) : « L'ennemi avait de la peine à monter, et on le voyait venir de loin ».

*Question N° 3* : Elle est certes la plus facile, et les esprits les moins portés à saisir les relations causales peuvent y répondre. Aussi la totalité des réponses sont-elles justes. Seules, deux réponses erronées, imputables à l'ignorance de certains mots par les élèves plutôt qu'à la non découverte de relations causales, ont été enregistrées. A. A. (11 ; 2), motive son affirmation comme suit : « Parce qu'ils aimaient mieux le chaume au moyen âge ». — H. G. (11 ; 6) : « Il a interdit les toits en chaume parce qu'il fallait de l'eau ». La plupart des élèves de 12 ans avancent deux ou plusieurs motivations. A. W. (12 ; 9) : « C'était malsain, et il y avait de fréquents incendies ». — A. B. (12 ; 5) : « Ce n'était pas solide et ça prenait vite feu ». — L. G. (12 ; 7) : « La maison brûlait vite et le village risquait de brûler tout entier ».

*Question N° 4* : Bien qu'adressée à des enfants d'horlogers pour la plupart, elle n'en est pas moins difficile. Et la difficulté nous a permis d'éprouver le sens logique des élèves. Sur 43 sujets examinés, 42 ont donné des réponses satisfaisantes, c'est-à-dire établissant des liens de causalité. Un seul enfant, J. F. (10 ; 3), n'a pas compris la question que nous avions posée. Comme il s'agissait d'une comparaison, nous admettions implicitement que l'industrie horlogère existait déjà il y a 50 ans. Or, J. F., répond : « Il y a 50 ans, on ne savait pas travailler de l'horlogerie ». — P. J. (11 ; 4) : « Parce que c'est un métier facile. » Cette réponse présuppose le raisonnement suivant : c'est un métier agréable ; donc, beaucoup de personnes deviennent horlogers ; c'est pourquoi il y a plus de montres. Exemple typique de la façon de raisonner de l'enfant, qui passe, sans intermédiaires, des prémisses aux conclusions. Vestiges d'égocentrisme.

Les 41 autres réponses attribuent la surproduction au travail de la machine. De nouveau, les enfants ayant une douzaine d'années ont tendance à avancer plusieurs motivations. A. M. (12 : 1) : « Il y a trop de montres parce que l'industrie des machines se développe beaucoup et que la main de l'ouvrier se gâte ; parce qu'une machine remplace beaucoup d'ouvriers et que le travail se fait plus vite avec la machine qu'avec la main de l'ouvrier ».

*Question N° 5* : Cette question, anodine d'apparence, présente une réelle difficulté, car l'enfant ne peut choisir aucun repère, aucun point de comparaison, et il doit se mouvoir, faute d'expérience, dans le plan de la logique pure. Tous nos sujets ont découvert une relation causale, mais souvent une relation fort lointaine, preuve nouvelle du processus de raisonnement de l'enfant, qui saute des prémisses aux conclusions par intuition plus que par déduction. A. T. (12 ; 6), répond : « Il n'y a plus de famine grâce aux orphelinats ». Cet élève n'a pas compris le sens exact du mot « famine ». Une dizaine d'enfants, victimes du verbalisme né des lectures, associent la guerre et la famine, celle-ci étant la seule conséquence de la première. C'est un cas typique du raisonnement par image, le terme « guerre » appelant celui de famine, pour ces élèves. N. F. (12 ; 10) : « La famine a disparu parce qu'il n'y a plus de ravages de guerre ». — M. M. (14 ; 1) : « Parce que la guerre n'a pas éclaté depuis plusieurs années. » Comme pour les réponses précédentes, les enfants de 12 ans environ justifient leur opinion par plusieurs motivations. A. B. (12 ; 5) : « Parce qu'on cultive la terre, et parce qu'on a construit d'immenses caves de réserve ». — P. B. (12 ; 5) : « Parce qu'il y a des chemins de fer ; parce qu'il y a aussi des bateaux ». — A. M. (12 ; 1) : « Parce qu'il n'y a plus d'invasions et que les secours sont donnés tout de suite aux pays où règne la famine. »

Nous avons complété notre expérience par une sixième question, tirée d'une leçon que les élèves avaient étudiée dix jours auparavant : « Pourquoi les Helvètes avaient-ils quitté leur pays ? » Or, toutes les réponses furent exactes. Nos constatations nous autorisent donc à déduire que la compréhension globale précède la compréhension verbale. L'enfant de 9 à 12 ans est capable d'établir des relations causales, bien que celles-ci, parfois, aient un rapport assez lointain avec le fait envisagé. Les chaînons

logiques s'établissent plus facilement quand la compréhension globale a précédé le raisonnement sur les faits isolés. Des traces d'égocentrisme subsistent souvent chez les enfants de cet âge. Ceux-ci apprennent à raisonner comme ils apprirent à marcher jadis ; leurs raisonnements hésitent comme eux-mêmes hésitaient lors de leurs premiers pas, vacillaient, chancelaient, puis, méprisant les objets à gauche et à droite de leur chemin, s'élançaient en avant dans les bras de leur mère. La pensée de l'enfant, elle aussi, court au but, méprisant les déductions intermédiaires.

Vers la douzième année, l'enfant saisit la complexité des problèmes historiques, et sa motivation est souvent étayée par deux ou plusieurs arguments. Dès ce stade-là, le raisonnement procède par schèmes normaux : il induit et déduit. Mais quand la question est posée sur le plan abstrait, l'esprit, encore instable, timide, cherche un point d'appui, un terrain concret. D'où la nécessité quand faire se peut, de concrétiser tous les problèmes, car l'effort logique joint à l'effort d'abstraction, fatigue et dépayse l'enfant. Au contraire, l'élimination d'une des difficultés permet la concentration d'une seule faculté.

Pratiquement, nos constatations psychologiques nous engagent à conter d'abord le récit aux enfants, puis à raisonner sur la matière qu'on leur a exposée. Compréhension globale d'abord, ensuite recherche en commun des causes de l'événement, puis processus de développement des faits. L'habitude d'ordonner un récit, de cataloguer des causes ou des conséquences constitue pour les élèves une gymnastique intellectuelle au même degré que les mathématiques. Elle offre même l'avantage sur celles-ci de s'attacher à une matière plus humaine et de préparer le futur citoyen à l'étude de problèmes qu'il sera appelé à résoudre. En outre, toute leçon doit pouvoir s'appuyer sur un tableau, ou un document, ou un paysage, etc., le repère indispensable à l'esprit de l'enfant qui s'élance vers l'abstraction.

## V. L'enfant et la notion de temps.

L'enfant conçoit difficilement la notion de temps ; c'est pour lui une conquête ardue. Etre immédiat, il comprend mal la succession des âges de la vie. Rien n'est aussi difficile que d'expliquer à un bambin ce que c'est que l'heure, cette notion qui contient tant

de mouvant, de fugitif, d'impossible à fixer autrement que par convention du langage et des chiffres de nos montres. Duhamel, dans les « Plaisirs et les jeux », où il décrit l'enfance de ses deux fils, Dab et Tioup, a noté la façon dont ses héros conçoivent le temps. « Le dit Tioup ne vit pas dans le même temps que nous ; il n'a pas de la durée une notion comparable à la nôtre. » Le temps dabien ou tioupien est fonction plutôt du très petit nombre d'événements qui peuplent cette jeune vie ; c'est, dit Duhamel, « quelque chose de mince, de plat, sans perspective, sans profondeur. Il est occupé par quelques rares objets qui ne sont pas absolument des souvenirs. »

L'enfant est si peu capable de concevoir le temps avec précision qu'il emploie la formule : « Une fois », ou bien : « L'autre jour ». Et celle lacune subsiste jusqu'à l'âge de 8 à 9 ans. Puis, de pair avec l'amélioration de la faculté d'abstraction, se développe la notion de temps. L'enfant arrive, lentement, à concevoir la durée des heures, des jours, des semaines, des mois. Mais les fractions supérieures, l'année, la décade, le siècle lui apparaissent comme de pures abstractions qu'il ne peut embrasser, faute de repères comparatifs. D'où, croyons-nous, une des raisons préemp-toires de l'anachronisme. L'esprit de l'enfant déforme le temps comme l'œil qui, regardant des arbres ou des poteaux en ligne droite, les rapproche à mesure que la distance augmente. Les siècles, pour l'enfant, constituent une longue pellicule grise, sans repères, sans traits saillants. Et comme l'art de l'histoire, en somme, consiste à colorer et animer cette grise pellicule, il est indispensable que l'enfant apprenne à mesurer le temps par comparaison.

Nous avons posé la question suivante à une cinquantaine d'enfants : « Combien y a-t-il d'années, approximativement, que les Franches-Montagnes ont été fortement colonisées ? » Tous les termes de la question furent expliqués, et remplacés par des synonymes, afin qu'aucune confusion ne s'emparât de l'esprit des enfants. Simple évaluation de temps, sans repère aucun pour un écolier de 10 ans, ignorant les théories des historiens concernant le peuplement des vallées et des plateaux du Haut-Jura. Aucun de nos élèves n'a paru connaître l'édit de franchise d'Imier de Ramstein, daté du 17 novembre 1384. Et c'est heureux, car leur appréciation était livrée ainsi à la seule intuition. Détail curieux : tous nos sujets de 10 à 12 ans donnent des réponses

exagérées, variant de 1000 à 10 000 ans de peuplement. A. G., 11 ans, 11 000 ans ; H. H. (10 ; 2), 6000 ans ; L. K. (10 ; 2), 5000 ans ; A. R., (11 ; 3) 3000 ans ; J. G. (11 ; 6), 3000 ans ; M. J., (10 ; 1) 2500 ans. Toutes les autres réponses admettent 1000, 1500 ou 2000 ans. Aucune, cas bizarre, ne propose un chiffre inférieur à un millénaire.

Quant aux sujets de 12 à 14 ans, ils donnent des réponses plus variées ; la gamme passe ici de la sous-estimation à la surestimation. Tandis que leurs cadets donnent des chiffres astronomiques, les enfants de 12 à 14 ans enserrent la vérité de plus près. Seuls, F. M. (fillette de 13 ; 1), répond qu'il y a 18 000 ans ; A. T., (12 ; 1) 10 000 ans, et A. R. (13 ; 3), 8000 ans. Les autres réponses oscillent entre 3000 et 80 ans ; la plupart s'accordent à admettre 300 à 900 ans. Comme l'édit d'Imier de Ramstein a été promulgué il y a exactement 548 ans, on peut considérer ces réponses comme étant justes.

Si nous comparons les résultats obtenus dans cet examen, nous constatons, d'une part, une exagération manifeste chez les sujets de 10 à 12 ans, d'autre part, des réponses satisfaisantes chez ceux de 12 à 14 ans, à l'exception de quelques étourdis. Or, tous les élèves des classes inférieures ont péché par surestimation seulement. Ils placent le peuplement à une époque fort éloignée de nous, et paraissent jongler avec les années comme un prestidigitateur avec des boules dorées. Il leur manque un point de comparaison qui permette une appréciation intelligente. Qu'est-ce qu'une année pour un enfant ? Une longue, bien longue période, ou bien un instant qui s'enfuit comme un éclair. L'appréciation du temps apparaît donc comme une opération essentiellement égocentrique, chez l'enfant de 8 à 12 ans.

Les enfants de 12 ans et plus, plus aptes à comparer, grâce à leur formation mathématique meilleure et à leur plus grande capacité d'abstraction, réussissent, se référant à la date de construction d'une maison ou d'une église, à quelque événement connu, à évaluer plus justement la durée. Leur égocentrisme, qui, sur le plan de l'abstraction, n'a pas disparu complètement, est atténué par la connaissance de quelques repères ; et ceux-ci sont plutôt des produits de la mémoire que de la réflexion.

Il nous paraît utile, pour montrer à l'enfant de tangible façon le rythme du temps et la valeur approximative d'une génération, de dresser une fois ou l'autre, un arbre généalogique, quel qu'il

soit, en partant du temps présent. De petits problèmes, estimant à trente ans la durée d'une génération, facilitent aussi la mensuration du passé. Exemple : je suis né en 1920 ; papa, en 1890 ; grand-papa vers 1860 ; mon bisaïeul, aux environs de 1830, etc. Cette façon concrète de mesurer le temps, en l'illustrant même par un petit dessin, permet à l'enfant d'éclairer la grise pellicule que représente pour lui le temps. Et si on combine l'arbre généalogique avec les costumes, les maisons et les meubles particuliers à chaque époque, on crée ainsi une représentation historique non par tranches consécutives, mais par un courant continu, par une chaîne à laquelle chaque génération forge son anneau.

Nous avons tenté une seconde expérience, à même de renforcer notre premier résultat. Nous avons posé la question suivante à tous nos élèves : « Quel est l'âge de la Confédération suisse ? » Ceux des enfants qui ont retenu la date de conclusion du premier pacte helvétique se sont livrés à une simple opération arithmétique. Quant aux autres (ils sont une poignée), sans repère, ils ont proposé, de nouveau, une existence plusieurs fois millénaire de la Confédération suisse. Preuve nouvelle que l'enfant, en face du temps, voit un trou noir et incommensurable. D'où sa tendance à l'exagération.

Non seulement l'estimation de la durée, mais l'ordre dans le temps présente une grosse difficulté. L'enfant, qui commet déjà de grossières erreurs en estimant la durée, complique encore sa vision du temps par l'absence d'ordre chronologique. Cette dernière fonction, liée à la relation de causalité et de finalité, de même qu'au sens de la discrimination, s'acquiert avant la notion de durée. L'enfant, dans un récit historique, est intéressé, avant tout, par les événements ; les liaisons de temps et les relations causales, l'ordre chronologique le laissent indifférent ; il ne leur attribue aucune importance. Nous avons établi, dans le chapitre II, que la loi du progrès pouvait être considérée comme un des repères de l'ordre chronologique. La question suivante, qui exige la notion d'ordre chronologique, en même temps qu'elle repose sur la loi du progrès, a été posée à nos écoliers : « Comment voyageait-on, il y a 1000 ans ? Et il y a 50 ans ? » Tous les enfants, dans leurs réponses, admettent une évolution, car ils considèrent les moyens de locomotion comme étant supérieurs il y a cinquante ans à ceux

qu'on utilisait vers l'an 1000. Ainsi, la notion de succession chronologique, jointe à l'idée de progrès, est acquise par presque tous les enfants de 10 à 12 ans. Seul, H. G., (11 ; 5), un élève plutôt retardé, ne conçoit pas l'ordre chronologique lié à la notion d'évolution des sociétés humaines : « Il y a 1000 ans, on voyageait en vélo, en limousine, à cheval. Il y a 50 ans, à cheval, en voiture, en traîneau, en moto, à pied. » Cet élève admet plutôt un recul qu'un progrès dans les moyens de locomotion, témoignage de la « grisaille du temps » qui coule sous ses yeux. Certes, les autres réponses, bien que reposant sur le principe de la succession chronologique, sont riches en anachronismes. Les élèves des classes inférieures donnent des réponses plus sèches, plus laconiques, et cependant plus fausses que celles de leurs aînés. Presque tous s'accordent à affirmer qu'on voyageait à pied, il y a 1000 ans, ou à cheval, ou (réminiscence des tableaux bibliques) sur des ânes. L. K. (10 ; 3), ajoute : « En diligence ». — J. L. F. (10 ; 4) : « Avec des chars traînés par des hommes ». — Les élèves de 12 ans et plus admettent tous qu'on voyageait à pied vers l'an 1000. Une seule réponse absurde : M. C. (12 ans) : « On nageait avec des barques ». Ils sentent le besoin, eux à qui la question a été posée exactement comme à leurs camarades cadets, de compléter par un détail la sécheresse de la banale réponse : « à pied ». — L. G. (12 ; 3) : « On voyageait pieds nus ». — D. J. (12 ; 4) : « On voyageait à pied, sans souliers, avec de simples semelles ». — A. W. (12 ; 8) : « En sabots et en sandales ».

Autre constatation. Les réponses erronées sont en proportion supérieure à la deuxième question qu'à la première. On en peut déduire que l'enfant juge mieux du passé lointain que du passé immédiat. Il a tendance ou à n'admettre aucun changement depuis une cinquantaine d'années, ou à considérer semblable laps de temps comme une période fort éloignée du présent. Presque tous nos sujets de 9 à 12 ans opinent pour la seconde solution. M. J. (10 ; 1) : « Il y a cinquante ans, on voyageait à cheval et en voiture ». — G. G. (10 ; 1) : « En voiture ». — P. G. (10 ; 2) : « Avec des chariots ». — J. L. F. (10 ; 4) : « En char et en bicyclette ». — C. B. (10 ; 5) : « A dos d'âne ». — M. C. (10 ; 5) : « Déjà en vélo, mais rarement en char ». — C. G. (10 ; 9) : « En char de paysan ». Nous pourrions citer trente autres réponses semblables.

H. H. (10 ; 2) ; R. F. (10 ; 6) ; A. G. (11) ; J. G. (11 ; 6) admettent la première solution ; ils assimilent la civilisation d'il y a cinquante ans à l'époque actuelle, et citent comme véhicules employés en 1880 le vélo, le train, l'automobile et la motocyclette.

Nos enfants ayant dépassé la douzième année donnent en général des réponses exactes. A signaler seulement trois réponses fausses. B. B. (12 ; 9) : « Il y a 50 ans, on voyageait à pied ou sur des animaux sauvages ». — G. P. (13 ; 3) : « Il y a 50 ans, en vélo, en train, en auto ». — M. M. (13 ; 8) : « En automobile, en avion, en bicyclette ».

Une troisième expérience nous a permis de contrôler la possession de la notion d'ordre chronologique. La question suivante a été soumise à nos élèves : « Quelle langue parlait-on chez nous il y a environ 2000 ans ? Il y a un siècle ? » Cette question ne peut être résolue qu'intuitivement. L'expression « chez nous », que nous avons eu soin de déterminer, signifiait « dans le Jura bernois actuel ». Presque toutes les réponses attestent chez l'enfant la notion de l'ordre chronologique. La plupart admettent qu'on parlait le latin, il y a 2000 ans, et l'allemand ou le patois il y a un siècle. Le latin est une langue morte, et l'enfant la place délibérément dans un passé brumeux. Quant au patois, presque mourant, ou à l'allemand, une langue qu'on parle encore et qu'il croit qu'on a jadis parlée dans le pays, il les situe à une époque plus rapprochée. D'autres, ignorant l'existence du latin, admettent qu'on parlait le patois ou l'allemand il y a 2000 ans, et le patois ou le français il y a un siècle. Notons une seule réponse bizarre ; C. G. (10 ; 9) : « Il y a 2000 ans, on parlait anglais ». — Cette seconde expérience corrobore la première, à savoir que l'enfant, à 10 ans, d'instinct, possède la notion d'ordre chronologique,

L'enfant, dans la longue bande grise du passé, trouve difficilement des repères. L'homme a réussi à mesurer le temps, par convention ; l'ère, par exemple, constitue une borne de départ. D'où, en histoire, chez les peuples chrétiens, la séparation des années avant et après la naissance du Christ. Cette séparation, qui paraît fort simple, trouble l'entendement de l'enfant. Nous avons posé le problème suivant dans trois classes : « La ville de Rome fut fondée en 753 avant Jésus-Christ ; depuis combien d'années Rome est-elle fondée ? » Chez les sujets de 10 à 12 ans,

la moitié des réponses étaient fausses, les enfants ayant simplement soustrait 753 de 1932 ; deux élèves de 10 ans ne présentèrent aucune solution, avouant qu'ils ne comprenaient pas le problème. Quant aux grands élèves, de 12 ans et plus, 21 sur 22 fournirent des réponses exactes.

Nos observations nous autorisent à conclure :

1. Jusqu'à 12 ans environ, l'enfant a une notion confuse de la durée. Il situe les événements de façon très arbitraire, jonglant avec les millénaires et les siècles. C'est un indice certain de son incapacité naturelle d'abstraction.

2. Vers la douzième année, par suite de l'éclosion de la faculté d'abstraction et du pouvoir de discrimination, l'enfant arrive à situer un événement dans le temps de façon approximative.

3. L'ordre chronologique est saisi très tôt par l'enfant, en même temps que la notion simple de causalité et de finalité.

Il nous paraît donc rationnel d'éviter l'accumulation et le fatras des dates dans l'enseignement de l'histoire aux petits. Mieux vaut ne retenir qu'une ou deux dates, repères sur lesquels on se guidera pour juger de la distance des événements par rapport entre eux et par rapport au temps présent. Mais, plus que par le passé, des exercices doivent être pratiqués, qui montrent la vague des générations qui se succèdent et apportent toutes un dépôt, plus ou moins grand, au travail de l'humanité. Cette façon de remonter le cours des siècles, par les arbres généalogiques, par la recherche de la cause d'un état ou d'un fait actuel, cette éducation de l'enfant à apprécier le temps dans sa durée, permet aussi de poétiser le passé et de saisir le dynamisme de l'histoire, comme l'entomologiste, à distance, admire l'œuvre pénible d'édition, de mort suivie de naissance, de chute suivie de résurrection, qu'offre une simple fourmilière. Et quand cette fourmilière s'appelle la patrie ou la grande famille humaine, elle ne peut fournir que des exemples dignes d'être médités.

## VI. L'enfant et l'imagination reconstructive.

L'enfant est un imaginatif par excellence. Il suffit d'observer un bambin au jeu pour constater qu'il vit, selon l'expression d'Anatole France, « dans un perpétuel miracle ». D'où le goût

des contes de fées, des fantasmagories, des histoires imaginées. Décrire les motifs de semblable imagination sortirait du cadre de notre étude ; bornons-nous à constater l'existence active de cette faculté. Et comme l'imagination reconstructive est une imagination canalisée, tenue de suivre un tracé marqué par quelques repères (données historiques), les facultés enfantines s'y soumettent difficilement. L'imagination impétueuse de l'enfant a tendance, d'une part, à déborder du cadre qu'on lui impose dans la représentation du monde historique ; d'autre part, faute d'expérience et de logique, elle manque de précision, et finit par créer une image, colorée, vivante, mais qui ne s'appuie pas, ou guère, sur les données qu'exige la représentation historique. En substance, l'imagination reconstructive de l'enfant produit des tableaux aux teintes inverties ; ce qui devrait paraître sombre est lumineux, et les couleurs claires se noient dans le gris.

Nous avons tenté l'expérience suivante, à même de vérifier, partiellement, l'imagination reconstructive de nos élèves. Un conte de Mérimée, « Le preneur de rats de Hameln », fut analysé par le menu. Tous nos enfants, une classe d'élèves de 12 à 13 ans, durent illustrer le texte suivant avec précision, sans recherche d'effets. « Voilà qu'un certain vendredi se présente devant le bourgmestre de la ville un grand homme basané, sec, grands yeux, bouche fendue jusqu'aux oreilles, habillé d'un pourpoint rouge, avec un chapeau pointu, de grandes culottes garnies de rubans, des bas gris et des souliers avec des rosettes couleur de feu. Il avait un petit sac de peau au côté, dans lequel se trouvait une flûte ». Certes, la représentation ne pouvait être l'exacte expression du reflet intérieur de l'enfant, puisque celui-ci, parce qu'il devait manifester sa pensée dans un dessin, se heurtait déjà à la connaissance d'une technique. Il est donc possible que certains élèves, malhabiles dans l'art de dessiner, aient livré une pâle vision de leur représentation intellectuelle. Cependant, des lacunes, des détails minuscules, décèlent le caractère flou et imprécis de la représentation enfantine. Nous avons noté les faits suivants : sur 22 enfants, 9 ont illustré le texte d'exacte façon ; 7 interprétant faussement l'expression « de grandes culottes blanches garnies de rubans », ont vêtu leur héros de culottes à l'étoffe rayée, comme en portaient les guerriers suisses du XVI<sup>e</sup> siècle. Deux autres, A. B. et M. B.,

(13 ans), ont assimilé les garnitures à des passepoils. — G. P. (13 ; 3), au lieu d'une flûte, a dessiné une trompette. — L. G. (12 ; 1) ; P. B. (12 ; 4) : ont oublié d'orner les souliers de rosettes couleur de feu. — B. B. (12 ; 9), a dessiné un pourpoint gris.

Nous n'attribuons pas une importance capitale à cette expérience. Mais comme elle constitue un examen de l'imagination contrôlée, ses conclusions valent d'être retenues. On en peut déduire que l'enfant crée une image que nous lui suggérons ; mais la représentation que nous suscitons est fonction de la richesse du vocabulaire du sujet examiné. Des mots connus éveilleront une image précise ; tandis qu'un terme inconnu ou une phrase amphibiologique permettront à l'imagination de déborder des limites que nous voudrions lui tracer. La compréhension entre le maître et l'élève joue un rôle essentiel dans l'imagination reconstructive.

Nous avons encore soumis nos élèves au questionnaire suivant :

I. Décrivez le costume des enfants de chez nous, il y a 2000 ans.

II. Quelles étaient les principales occupations de nos ancêtres, il y a 2000 ans ?

III. Quels étaient les métiers les plus répandus, vers l'an 1000 ?

Nos élèves, n'ayant jamais étudié systématiquement la civilisation préromaine ou romaine, ou la société du moyen âge, auront tendance à laisser courir leur imagination. Celle-ci, moins bridée que dans l'expérience d'illustration d'un texte, se permettra diverses fantaisies. Les hypothèses que nous avions admises *a priori*, à savoir la tendance qu'a l'enfant de recourir à des repères, notamment au temps présent, et le besoin qu'il ressent de s'échapper du cadre limité par des données, ont été confirmées par nos expériences. A noter quelques remarques.

*Question I* : Presque toutes les réponses concordent ; les enfants admettent qu'on se vêtait de fourrures (« peaux de bêtes ») il y a 2000 ans. La plupart des élèves donnent une réponse laconique. Quelques-uns, cependant, ajoutent des compléments. M. J. (10 ; 1) : « De petites sandales ». — H. H.

(10 ; 2) : « Ils n'avaient pas de souliers ». — L. K. (10 ; 3) ; R. F. (10 ; 5) ; C. B. (10 ; 5) ; C. G. (10 ; 9) ; M. T. (10 ; 10) idem. — Quelques réponses, inspirées des tableaux bibliques, que connaissent les enfants de cet âge : — G. G. (10 ; 1) : « Ils étaient vêtus d'une robe ». — P. G. (10 ; 2) : « Ils étaient vêtus d'un costume très long ; ils n'avaient pas de souliers ». — M. C. (10 ; 5) : « Ils avaient une longue robe en étoffe grossière ». — J. H. (10 ; 11) : « De longues robes et des sabots ». — G. G. (10 ; 11) : « Ils étaient vêtus d'étoffes de lin et de chanvre ». — S. B. (12 ; 9) : « De grandes robes ». — A. R. (13 ; 3) : « Ils avaient des étoffes grossières ».

Nous constatons que toutes les réponses laconiques sont justes, à l'exception de trois, dont les erreurs sont imputables au verbalisme. M. S. (12 ; 5) et M. R. (12 ; 5) : « Ils étaient vêtus de vieilles hardes ». — L. G. (12 ; 3) : « Ils allaient pieds nus et portaient des habits rapiécés ». Ces enfants attachent un sens péjoratif au mot « passé » et aux vieilles choses ; d'où les hardes et les habits rapiécés qu'on portait jadis.

Dès que l'enfant, sortant du laconisme, doit décrire les costumes d'autrefois tels qu'il se les représente, il révèle ses erreurs et ses imprécisions. A G. (11 ans) : « Les enfants étaient vêtus d'une chemise, de petites chaussettes, de souliers, de pantalons, d'un paletot et d'une cape ». Cet élève projette simplement le présent dans le passé, opération de transposition sans création nouvelle. — D. J. (12 ; 4) : « Les filles et les dames avaient des costumes serrés aux hanches, tandis que les garçons et les hommes portaient des capotes ».

Nous avons posé diverses questions complémentaires aux élèves ayant fourni des réponses laconiques. Et nous avons dû constater que l'enfant se contente d'une vision globale, en teintes floues. Dès qu'on exige une représentation des détails, l'enfant s'accroche au présent, son repère, le domaine qu'il connaît, et transpose sans souci d'anachronisme le présent dans le passé.

*Question II* : Ici encore, les réponses laconiques voilent la faiblesse de la représentation historique. Presque toutes les réponses démontrent combien l'enfant saisit facilement la vie primitive ; toutes s'accordent à mentionner la chasse comme occupation principale ; quelques-unes citent la pêche. Plusieurs garçons, imprégnant leur vision des instincts qui les tourmentent, mentionnent la guerre. Quelques témoignages diffèrent. M. J.

(10 ; 1) : « Ils détruisaient les forêts, construisaient des cabanes en branches et en mousse ». — P. G. (10 ; 2) : « Ils élevaient du bétail et construisaient des tours de refuge » (réminiscence d'une leçon sur les invasions barbares). — J. H. (10 ; 11) : « Ils défrichaient et brûlaient ». — M. L. M. (11) : « Ils pêchaient, chassaient, fabriquaient des ustensiles ». — M. D. (12) : « Ils construisaient des maisons et faisaient des barques avec des billes d'arbres ». — J. G. (11 ; 5) : « Ils cultivaient le sol et élevaient du bétail ». — A. M. F. (11 ; 6) : Idem. — P. B. (12 ; 2) : « Le labourage et le service mercenaire ». (Anachronisme). — L. G. (12 ; 3) : « Ils tissaient la soie ». — D. J. (12 ; 4) : « Ils brûlaient les arbres pour les défricher ». (! !) — A. B. (13) : « Paysans et bûcherons ». — M. B. (13) : « Ils abattaient les sapins ».

Fait à retenir : il n'y a aucune différence notoire, révélant une modification de la structure de la représentation, entre l'enfant de 9 ans et celui de 12 à 13 ans. L'un et l'autre ressentent une grosse difficulté à se représenter, globalement ou fragmentairement, une scène du passé. Ils préfèrent cependant la représentation globale, intuitive, vague, sans netteté.

*Question III*: Nous l'avons posée de façon telle que nos élèves étaient obligés de répondre en citant quelques professions. La connaissance de celles-ci révélait la vision du monde moyenâgeux que s'est forgée l'enfant. Les réponses sont donc plus intéressantes que celles des questions ci-dessus. Quelques élèves, néanmoins, ont évité l'obstacle en répétant la réponse de la question II : « Les principaux métiers vers l'an 1000 étaient la pêche et la chasse. » Sous cette laconique formule se cachait la pauvreté de leur représentation. Nous avons noté une différence sensible entre les réponses des enfants de 12 ans et au-dessus et celles de leurs condisciples plus jeunes. Presque tous les aînés citent l'agriculture et l'élevage du bétail comme étant les occupations les plus répandues au XI<sup>e</sup> siècle ; mais tous omettent le commerce, cette autre mamelle, comme disait Sully. Une seule réponse imputable au verbalisme : « Le service mercenaire » (A. M., 12 ; 4).

Les « moins de 12 ans » laissent le jeu plus libre à leur imagination. Certes, la plupart d'entre eux affirment que la chasse, l'agriculture, la pêche, constituaient les principaux « métiers ». Mais, sans souci d'anachronisme, sans raison qui tempère, ils

citent vingt métiers à tort et à travers : G. G. (10 ; 1) : « Maçon, maréchal, dentiste, menuisier ». — P. G. (10 ; 2) : « Maçon, menuisier, cordonnier, banquier, marbrier, forgeron ». — H. H. (10 ; 2) : « Ils fondaient des écoles et des couvents ». — L. K. (10 ; 3) : « Potier ». — J. L. F. (10 ; 4) : « Bâtisseurs de maisons, éleveur, docteur, bûcheron ». — R. F. (10 ; 6) : « Bûcheron, tisserand, tanneur, maçon, charpentier ». — C. B. (10 ; 5) : « Mécanicien, menuisier, ferblantier, forgeron, charron ». — J. H. (10 ; 11) : « Défricheur, boulanger, maître, docteur ». — G. G. (10 ; 11) : « Pêcheur, cultivateur, paysan (!!), boulanger, médecin ». — A. G. (11) : « Instituteur, cantonnier, chasseur, vannier, boulanger, boucher, maréchal, armurier et curé ». — M. D. (11 ; 2) : « L'horlogerie ». — A. R. (11 ; 3) : « Construire des routes, des écoles, faire du papier, aller à la fabrique ». — J. G. (11 ; 6) : « L'horlogerie ». — P. B. (11 ; 11) : « Chasseur, pêcheur, médecin, dentiste, professeur » (c'est un élève très faible). — H. G. (11 ; 4) : « Mineurs, charrons, ferblantiers, menuisiers, vitriers, mécaniciens, boulangers, voituriers ». — Remarquons que l'idée de bâtir des maisons, de construire des châteaux forts, de défricher des terres, de soigner des malades apparaît comme un motif répété dans la plupart des réponses.

Nous concluons ainsi :

1. L'imagination enfantine a peine à s'attacher à certaines données. Elle est difficilement reconstructive, car l'intelligence de l'enfant, sans raison qui discrimine, ne peut canaliser l'imagination.

2. L'enfant reconstitue aisément, semble-t-il, une scène historique, un milieu disparu. Cette facilité n'est qu'apparente, car la vision est globale et faite à gros traits. Ou l'effort de représentation se contente d'être général et l'image créée est vague, ou il se concentre sur un fragment et l'image générale est plus terne encore, voire fausse.

3. L'enfant n'a que faire des reconstitutions historiques savantes et objectives. Sa représentation à lui n'est qu'un calque du présent, qu'il a modifié par quelques données sommaires.

Il nous paraît donc rationnel de recommander, dans les leçons d'histoire, des exercices de reconstitution d'une époque, par le dessin, le modelage, le jeu, la composition, en augmentant graduellement la précision de la représentation.

### VII. L'enfant et le sens de discrimination.

Le jugement est une opération difficile ; et quand il est lié à des données précises, temps, espace, relations, logiques, sa complexité en est accrue. Dans la représentation historique, la discrimination intervient comme un crible ; elle élimine des éléments qu'excluent les données du problème. Les éléments exclus qui transparaissent dans la représentation sont imputables à une déficience de connaissances ou à des erreurs de logique. Dans un chapitre précédent, nous avons décrit les erreurs de logique enfantine, et la difficulté qu'a l'enfant d'acquérir le principe de causalité et de finalité. Quant aux connaissances, nul ne peut se vanter d'en posséder à un tel point qu'il puisse, de ce fait, éliminer toute erreur de représentation. Nous nous attachons dans ce chapitre à l'analyse de la dissociation, opération de tri entre plusieurs idées ou images, indice de la capacité de discriminer.

L'anachronisme est la plus commune des erreurs de discrimination.

L'enfant en commet si fréquemment, croyons-nous, parce que son jugement est influencé par sa pensée égocentrique et sa tendance à l'immédiateté. Presque toutes les erreurs de discrimination que nous avons relevées proviennent ou de l'omission d'un des facteurs essentiels du problème, ou d'une projection irraisonnée du présent dans le passé. Nous avons fait l'expérience suivante : pour isoler le seul acte de discrimination, laissant en sommeil les autres fonctions qui concourent à la représentation du monde historique, nous avons soumis à des élèves de 10 à 12 ans un texte de Rosny : « Le printemps ». Le tableau enchanteur des pêchers, des abricotiers en fleurs, des cerisiers couverts d'une « neige odorante » a séduit tous nos enfants. Or, à la question suivante : « Ce tableau du printemps est-il applicable à notre région ? » 18 élèves sur 22 répondirent affirmativement. Ce n'est qu'après une nouvelle lecture du texte que 6 élèves constatèrent que les pêchers, les abricotiers, les cerisiers ne croissent pas sur l'âpre terre du Haut-Jura.

Cependant, nous demandions aux enfants un simple effort de discrimination, sans représentation bâtie dans l'abstraction. Nous n'expliquons leur erreur, grossière incontestablement, que

par le fait que l'enfant se crée une vision globale d'abord, et qu'il procède plus tard seulement à une analyse fragmentaire. Et tant que celle-ci n'est pas opérée, la vision globale, floue, admet par essence de nombreuses erreurs de détails. Souvent aussi, l'enfant est attiré par un seul détail, et laisse de côté des faits capitaux ou d'autres détails. Dans l'exemple précité, la plupart de nos élèves ont retenu l'évocation des pommiers, des poiriers, des arbres fleuris. Foin des abricotiers et des pêchers ! C'est pourquoi ladite description, selon nos enfants, pouvait s'appliquer au printemps franc-montagnard.

La tendance à l'immédiateté paralyse le sens de discrimination dans l'acte de représentation. L'immédiateté, c'est le présent, et l'enfant, laissé à lui-même, reconstituera une scène du moyen âge en dotant les chevaliers de cuirasses et de... chaussures modernes, les châtelaines de robes à paniers, de perruques et d'éventails ! Il y a quelques années, lors d'une visite au musée de la ville de Soleure (Zeughaus), nous avons noté une remarque typique. B. J. (10<sup>e</sup>; 5), à la vue des vieilles bombardes, des arquebuses, des canons de bronze, dit à un de ses camarades : « Eh ben, on en a en Suisse des canons ; jamais les Allemands ne peuvent venir chez nous ! »

Certes, en examinant chaque cas individuellement, en raisonnant avec l'enfant, on éveille son sens discriminatif, on le guide. Mais toujours le mouvement premier, dans l'acte de représentation historique, pousse l'enfant à s'élancer vers le passé en partant d'un repère, le présent. Et il transpose celui-ci dans le passé, au début dans son intégralité, ensuite par fragments successifs. Cette absence d'esprit critique, de raison qui trie, se manifeste encore là et là au seuil de l'adolescence. (Exemple d'un jeune homme de 17 ans écrivant : « Socrate tira sa montre ». Chap. IV.)

L'enquête que nous avons conduite concernant la description des costumes de l'antiquité et du moyen âge nous a révélé des erreurs presque aussi grossières chez les enfants de 12 ans que chez ceux de 9 ans. Une seule constatation importante : les absences de discrimination logique sont plus fréquentes chez les cadets, ce qui corrobore nos conclusions du chap. IV. Mais dans l'acte d'évocation d'un souvenir précis, dans la recherche de ce qui est vrai ou faux dans le souvenir, dans le tri des circonstances le complétant, l'enfant, qu'il ait 9 ou 12 ans, ressent la même difficulté.

Nous avons soumis une trentaine d'enfants, tous de la même classe, à une expérience de reconstitution du souvenir s'étayant sur deux gravures, souvenir dans lequel la discrimination jouait un rôle important, puisqu'il s'agissait de séparer les visions de deux images. Deux tableaux d'histoire, de la collection Birkhäuser, de Bâle, dessinés par Jauslin, de Muttenz, représentant, l'un, l'assassinat de l'empereur Albert d'Autriche (1309), l'autre, la douleur de Gertrude de Wart, femme d'un des assassins, furent affichés dans la classe pendant un mois. Tous nos enfants eurent l'heure et le temps de les examiner à maintes reprises, d'autant plus que ces images constituaient le complément de représentation de nos leçons d'histoire. Deux mois après que les tableaux eurent été enlevés, nous essayâmes d'en faire revivre la description. Les deux questions suivantes furent posées : « Vous souvient-il de l'assassinat de l'empereur Albert de Habsbourg ? Vous souvient-il des deux tableaux, exposés il y a deux mois, représentant des scènes de ce drame ? »

Deux élèves seulement répondirent négativement à la première question. Tous se souvinrent des deux tableaux, ...même les deux élèves (des types de visuels) ayant répondu négativement à la première question. Chacun dut les décrire, tels que sa mémoire les lui suggérait. Opération difficile, exigeant un tri de décors, de personnages, d'actes se rattachant à deux tableaux. La discrimination intervenait pour dissocier les images des deux tableaux, qui apparaissaient à la plupart des enfants sur un seul plan visuel ou mental. Or, voici la description exacte des deux tableaux :

1<sup>er</sup> tableau : Albert gît au pied d'un chêne, le flanc percé d'une blessure d'où le sang coule abondamment. Son épée, à demi tirée du fourreau, est l'indice de la surprise qu'a essuyée le souverain. Des chevaliers, sabre au poing, prêts à s'enfuir sur leurs montures, semblent jeter un dernier anathème au mourant, tandis qu'une pauvre paysanne, nu-pieds, qui assista de loin d'abord à l'assassinat, jette son panier contenant une cueillette de simples et s'élance vers l'empereur au mépris des criminels.

2<sup>e</sup> tableau : Rodolphe de Wart, un des assassins d'Albert, est soumis au supplice de la roue. Le malheureux, pieds et poings liés à la roue, face tournée vers le ciel, semble souffrir atrocement, tandis que son épouse, jeune femme coiffée d'un long voile blanc, à genoux au pied de la roue, est figée dans la douleur. Une hache

et une épée, une éponge trempant dans un bol de fiel, attributs du supplice, sont placés sous la roue. Deux soldats, armés de lances, compatisseut à la souffrance de Gertrude. Au second plan, la veuve d'Albert, entourée de ses orphelins et de sa suite, assiste au supplice, et semble écraser du regard l'assassin et son épouse éplorée.

Or, trois enfants seulement n'ont pas réussi à dissocier les deux tableaux. A. W., 13 ans, indique que « le premier tableau représente Albert d'Autriche couché au pied d'un arbre, ainsi qu'une roue. Beaucoup de femmes pleuraient. C'était à la lisière d'une forêt. Quant au second tableau, il représentait aussi une roue. » Et c'est tout ! Cet enfant a ressuscité les images mentalement, en les faisant se chevaucher et se confondre ; il les a soudées sans pouvoir plus les dissocier. A aucun moment, la discrimination n'a pu intervenir. — O. G. (11 ; 9), indique qu'Albert d'Autriche fut tué dans un champ « où l'on construisit une chapelle. Il avait le cœur percé et l'assassin fut mis sur une roue ». O. G. n'a pu atteindre même le stade premier de reconstitution des images. Mais, sous l'effet du verbalisme ou par traduction de Koenigsfelden, il parle de la construction d'une chapelle, bien que celle-ci ne figure ni sur l'un, ni sur l'autre des tableaux. (Type d'auditif). — M. J. (11 ; 3), qui a oublié le fil de l'histoire, mais a encore présente la vision des tableaux, reconstitue à sa façon les événements : « Premier tableau : Albert d'Autriche se promenait avec son neveu ; on vint l'attaquer. Il tomba au pied d'un arbre. On lui perça le cœur. Il n'était pas mort (! !). Alors, on l'emporta sur la roue. — Deuxième tableau : on fit tourner la roue et on lui trancha la tête ; une femme, au pied de la roue, pleurait ; c'était sa mère ». — Dans les trois exemples précités, les enfants reconstituent les tableaux tant bien que mal, non pas d'après des données dont ils se souviennent, mais d'après des impressions subjectives, d'après un détail, souvent faux, sur lequel ils bâtissent une fabulation qu'ils assimilent à la vérité.

Toutes les autres réponses étaient justes, bien qu'elles aient révélé, à un degré variable, des erreurs d'appréciation dans l'attitude des personnages, ou des confusions de détails. L'enfant ne peut discriminer sainement, car il est plus subjectif que l'adulte, et dans l'appréciation d'un fait, il ne juge pas le fait objectivement, mais transpose simplement ses désirs et son moi

dans la personne qu'il étudie et observe. Par exemple, l'attitude de la veuve d'Albert, qui écrase d'un regard la malheureuse Gertrude de Wart, suscite divers commentaires d'écoliers, tous inspirés de sentiments personnels, de tendances subconscientes du caractère, que la seule observation du tableau fait rejeter. R. G. (11 ; 3) : « La veuve d'Albert ricanait d'un air de vengeance en voyant cette femme pleurer ». — J. M. (11 ; 5) : « La veuve semble haïr Gertrude de Wart et celui qui est sur la roue ; elle serre les poings ». — A. J. (12 ; 1) : « Elle rit de voir cette femme qui pleure ». — M. E. (11 ; 6) : « Derrière, sortant d'un groupe de buissons, quelques femmes s'avancent, conduites par la veuve d'Albert ; elles semblent se moquer de la malheureuse qui pleure ».

L'attitude des soldats qui veillent au supplice et semblent compatir aux souffrances de la malheureuse Gertrude donne aussi lieu à des commentaires erronés. J. M. (11 ; 5) : « Ils regardent la femme qui pleure d'un air qui semble se moquer d'elle ». — A. J. (12 ; 1) : « Ils rient de voir cette femme qui pleure ». — Même équivoque pour l'attitude des spectateurs. P. J. (11 ; 6) : « Ils tapaient des mains pour dire que c'était bien fait (!!). » La paysanne, qui jeta son panier et vola au secours de l'empereur mourant, devenait, selon J. A. (11 ; 5) : « Une vieille femme était penchée sur lui et lui déposait des fleurs sur la poitrine ». — Quant à J. F. (11 ; 10), il sépare les spectateurs et groupe les Autrichiens d'un côté et les Suisses de l'autre. Encore une victime du verbalisme !

Notons vingt autres erreurs de détails. Les omissions sont nombreuses, et presque tous les élèves en ont commis. Quant aux adjonctions, elles sont aussi fréquentes : P. B. (13 ; 3) affirme que les soldats faisaient tourner la roue. — M. F. (11 ; 8) parle de bourreaux, dont un brandissait une grande hache. — J. F. (11 ; 10), au lieu d'un chêne, a vu un noyer. — P. J. (11 ; 5), écrit que les assassins avaient volé la couronne de l'empereur ; quant à la vieille paysanne, il la prend pour la mère de l'empereur, se trouvant là par hasard au moment de l'assassinat. — A. J. (12 ; 1) a vu deux poignards, un planté dans le cœur de l'empereur, l'autre dans la chemise entr'ouverte. — J. M. (11 ; 5), dépeint aussi un bourreau appuyé sur une grande hache, au pied de la roue.

Nous constatons que la discrimination s'opérant sur un fait

semi-abstrait comme l'est la reconstitution d'une impression visuelle, donne lieu à maintes erreurs d'interprétation, à des compénétrations d'images secondaires, à la perte de certains fragments de la vision globale, à l'adjonction d'images créées spontanément et n'ayant aucune relation avec l'impression à reconstituer. Et quand la discrimination doit s'opérer sur un fait strictement intellectuel (récit pur), sans l'aide daucun moyen intuitif, il s'ensuit, *a fortiori*, que les erreurs doivent être plus nombreuses.

Nos conclusions renforcent encore celles des précédents chapitres, à savoir que :

1. L'enfant, être immédiat et spontané, discrimine difficilement, d'autant plus difficilement que la discrimination s'opère dans l'abstraction. Notre première expérience d'examen critique d'un texte a montré les défaillances enfantines. Celles-ci augmentent au fur et à mesure de l'abstraction du sujet étudié.

2. L'enfant a tendance, dans la représentation historique, à évoquer ou reconstituer ce qui satisfait son moi momentané ; il prête aux personnages historiques ses instincts et ses mobiles propres.

3. La différence n'est guère manifeste entre le pouvoir de discrimination de l'enfant de 9 ans et celui de 12 ans. Ce dernier cependant a un sens logique plus prononcé et se meut avec plus d'aisance dans l'abstraction.

4. L'anachronisme, la faute la plus commune imputable à l'absence de discrimination, est une conséquence naturelle du syncrétisme. L'enfant s'accroche à des repères, s'élance du connu vers l'inconnu, et ne veut reconstituer le passé qu'en l'éclairant par le présent. Or, des déficiences de logique et de connaissances, qu'atténue l'âge mental, affaiblissent la discrimination.

### VIII. L'enfant et la faculté d'abstraction.

Le cadre de notre étude étant limité, nous laissons délibérément de côté la notion d'espace et celle de dynamisme, qui interviennent à un degré moindre dans la représentation historique, et nous terminerons l'analyse des facultés concourant à cette représentation par l'examen du sens de l'abstraction chez l'enfant. Nous avons déjà effleuré cette question dans l'étude

de la notion de temps (cf. chap. V), celui-ci étant souvent, pour l'enfant, une abstraction pure.

Dans la représentation historique, l'abstraction, telle que nous l'envisageons, intervient surtout pour saisir la structure des sociétés, présentes ou disparues, et déceler dans le fouillis des événements les lois sociologiques. Certes, chez l'enfant, *a priori*, on peut affirmer que semblable abstraction, apanage de l'adulte, n'existe pas. Il se meut déjà dans l'abstraction, lui, quand sa pensée n'est plus liée à l'action actuelle, quand il est tenu de trouver une explication, de reconstituer un souvenir, en classant les faits, en les commentant, et ce stade est atteint vers 4 à 5 ans. Mais si l'on passe du plan spécial des faits à reconstituer (abstraction minimale) à l'examen des faits généraux (notion d'*Etat*, de *société*, de *classe*, etc.), que nous appellerons l'abstraction maximale, les mots jouant dans le raisonnement le rôle des lettres algébriques, il est intéressant de connaître à quel moment l'enfant est capable de s'astreindre à l'étude de semblables généralités.

Tous les pédagogues, par des expériences multiples et quotidiennes, ont pu apprécier la capacité d'abstraction minimale de l'enfant. Celle-ci intervenant non seulement dans l'*histoire*, mais dans toutes les disciplines scolaires, nous ne l'étudierons pas spécialement. Bornons-nous à constater, fort de centaines de témoignages de pédagogues et de psychologues génétistes, que l'esprit de l'enfant, dès l'âge de 5 ans, s'ouvre à la notion d'abstraction, notion timide, bien faible encore, et qui, par divers stades, atteint lentement, vers la onzième année, la possibilité de se mouvoir dans l'abstraction pure.

Pour mesurer la puissance d'abstraction des écoliers de 9 à 13 ans, nous avons soumis la question suivante à une soixantaine d'enfants : « Comment la société était-elle constituée au moyen âge ? » Pour rendre notre question plus facile, nous avons remplacé chacun des termes de la proposition par des synonymes : bâtie, faite, les gens vivant ensemble, etc. Nos élèves ont tous compris ce que nous voulions obtenir d'eux. Certes, et pour cause, aucun d'eux n'a pu nous décrire l'ordre pyramidal de la société du moyen âge, la hiérarchie rigide commençant par les serfs et se terminant par les deux sommets, le pape et l'empereur. Mais, tandis que les enfants ayant moins de 12 ans manifestent une incapacité complète d'abstraction,

ceux de 12 ans et plus émettent déjà des jugements généraux sur l'inégalité de la société moyenâgeuse. Chez plusieurs d'entre eux, signalons une poussée de verbalisme, cet empoisonnement des demi-savants.

Constatons d'abord que les « moins de 12 ans » jugent la société du moyen âge à l'aune de la société contemporaine. Une formule revient fréquemment sous leur plume : « Il n'y avait pas... ». Ils citent naïvement ce qui, selon eux, n'existe pas il y a un millénaire. Certaines réponses frappent par leur laconisme, d'autres par leur prolixité. Mais aucun jugement général, aucun axiome relatif à l'égalité, à la structure sociale, n'est émis. Mânts enfants ne conçoivent aucun organisme social supérieur à la commune. — M. J. (10 ; 1) : « Il n'y avait pas de commune ». — G. G. (10 ; 1) : « Il y avait seulement des autorités, mais pas de commune. Il y avait des seigneurs, des rois, des princes, des paysans appelés serfs ». — P. G. (10 ; 2) : « C'étaient des rois qui gouvernaient ; il n'y avait pas de syndicat (!!!) ; on se vendait des places. Il y avait quelques maîtres ». — L. K. (10 ; 3) : « La société était dans un désordre complet ; il n'y avait presque rien ». (Ce jugement, qui ne s'étaye sur aucune prémissse, ne peut être considéré comme un jugement général, mais bien plutôt comme une banale vérité, entendue ça ou là.) — J. L. F. (10 ; 4) : « Il y avait des votes, des maires, une commission de banque » (!!!). — C. B. (10 ; 5) : « Il y avait des seigneurs ; ils n'étaient pas tous les mêmes ; il y avait des hommes libres et des serfs ; il n'y avait pas de Conseil fédéral ». — M. C. (10 ; 5) : « Il y avait des seigneurs, qui possédaient presque tout, des serfs, qui devaient travailler pour eux. Il y avait déjà des foires, des communes, des maires, un secrétaire communal. On votait déjà ». — C. G. (10 ; 9) : « Il y avait des rois, des princes, des colonels, des princesses, des reines. Les gens travaillaient, s'occupaient de l'élevage du bétail et de l'agriculture. Il n'y avait pas de maire et pas de commune ». — M. T. (10 ; 10) : « Il y avait des rois, des princes, des reines. Les autres travaillaient de l'horlogerie et élevaient du bétail ». — J. H. (10 ; 11) : « Il y avait des rois, des princes, des seigneurs, des baillis ». — M. L. M. (10 ; 11) : « Il y avait des rois, des princes et des bêtes sauvages. » (!!!) — M. J. (11) : « Il y avait des autorités ». — G. G. (10 ; 11) : « A la tête de la commune, il y avait le roi et le maire ». — M. S. (11) : « Les maisons étaient éloignées l'une de l'autre ; il n'y

avait pas de maire, pas de conseil communal, pas de société de gymnastique ». (M. S. est pupille de la Société fédérale de gymnastique, et notre question, qui faisait allusion à la société du moyen âge, par association d'idées, a éveillé en lui la notion de « société » de gymnastique.) — M. D. (11 ; 2) : « Les gens étaient pauvres et méchants ». — A. M. F. (11 ; 7) : « A la tête de la commune, il y avait le roi ». — P. B. (11 ; 11) : « Il n'y avait pas de maire ; il y avait des seigneurs très méchants. Il n'y avait pas de secrétaire, ni de société de gymnastique, pas de fanfare, pas de conseil communal, pas de magasins. Les gens faisaient des échanges. »

Toutes ces réponses démontrent la difficulté qu'a l'enfant, dans l'abstraction historique, de sortir du présent, son état naturel. Evoquant le passé, il dira surtout « ce qu'il n'y avait pas » ; son attitude, en face de la représentation, est nettement négative. Négative, parce qu'il ne possède pas de connaissances suffisantes, et que sa capacité d'abstraction est limitée. La « société », l'« Etat », tous les termes qu'emploient couramment sociologues, historiens, journalistes, citoyens en mal de politique, apparaissent à l'enfant comme des mots n'éveillant aucune idée ou seulement des idées confuses. Il est dès lors naturel que tous les enfants de 10 à 12 ans, que nous avons examinés, répondent par des descriptions s'inspirant du temps présent. Ayant peine à concevoir la notion actuelle de l'« Etat » et de la « société », ils pourront moins encore comprendre le moyen âge dans sa structure sociale et politique. D'ailleurs, sur près de 30 élèves, un seul a fait allusion au Conseil fédéral ; presque tous bornent leur horizon politique à la commune, au maire. Une chose nous étonne : les enfants n'ont pas fait allusion au gendarme ou au garde-champêtre, ces manifestations tangibles de l'autorité, que connaissent de temps en temps les polissons des villages. A noter aussi qu'aucun de nos sujets n'a parlé de l'inégalité des hommes au moyen âge ou de l'anarchie chronique, ou de l'étroitesse des frontières politiques.

Les « plus de 12 ans », moins prolixes que leurs cadets, émettent un jugement général. Ils recourent rarement au présent, mais énoncent plutôt une loi. A. T. (12 ; 1) : « Il n'y avait pas d'Instruction et les gens n'étaient pas égaux ». — P. B. (12 ; 2) : « Les gens étaient divisés en nobles, artisans et serfs. A la tête du pays, il y avait des prévôts, des syndics, des avoyers ». — L. G.

(12 ; 3) : « Les gens n'étaient pas égaux ; ils n'étaient jamais d'accord ; les guerres étaient fréquentes ». — A. B. (12 ; 4) : « Les pays n'étaient pas organisés si bien qu'aujourd'hui » (Résidu de syncrétisme du second stade). — A. M. (12 ; 4) : « Les gens n'étaient pas égaux devant la loi ; il y avait de l'injustice à cause des nobles et des serfs ». — N. F. (12 ; 7) : « Il y avait généralement un roi pour le pays. Certains pays étaient divisés en communautés » (Verbalisme). — A. W. (12 ; 8) : « Tout le monde n'était pas égal ; presque chaque commune avait un suzerain ». — B. B. (12 ; 9) : « Les grands se querellaient pour rien (*sic*) , par exemple pour la religion ». — M. S. (12 ; 11) : « Il n'y avait pas de tribunaux ; il y avait beaucoup d'injustice ». — F. M. (13 ; 3) : « Les gens n'étaient pas tous les mêmes ». — G. P. (13 ; 3) : « La société était mal organisée, car il y avait des nobles et des serfs ». — G. F. (13 ; 4) : « On faisait trop tout ce qu'on voulait ; on tuait, on volait, on brûlait ».

Nous constatons qu'au contraire de celles de leurs cadets, les réponses des écoliers de 12 ans et plus sont nettement affirmatives. A l'exception d'une seule, qui s'appuie encore sur le présent, elles énoncent des généralités : « La société était inégale, il y avait trop d'injustices, l'anarchie régnait, etc. » L'abstraction historique, vers la douzième année, a fait son apparition, Faculté encore modeste, ne concevant que quelques lois générales. C'est pourquoi nous recommandons chaudement à tous les maîtres d'histoire, avant d'aborder l'étude des époques capitales pour la société moderne (mouvement de 1789, naissance des démocraties, instruction civique) de montrer à l'élève, de tangible façon, la structure de l'Etat contemporain : assemblée communale, ses raisons et ses compétences, conseil communal, Grand Conseil, impôts, routes, douanes, armée, police, etc., de façon à arriver graduellement au concept abstrait que représentent l'« Etat », la « nation », le « corps électoral », le « droit naturel », le « contrat social », etc.

En substance, l'abstraction historique, comme la notion de temps, sommeille encore vers la dixième année. Elle s'éveille à mesure que se développent les facultés similaires, au seuil de l'adolescence.

### IX. Conclusion.

Nous avons étudié séparément les facultés essentielles qui concourent à la représentation du monde historique. Reste à déterminer l'opération de synthèse. Celle-ci s'opère en fonction de la valeur des facultés qui y collaborent. Cependant, retenons que la pensée de l'enfant est difficilement dirigeable. D'égo-centrique qu'elle est au début, elle se socialise par phases successives, après une évolution lente. L'éducateur, souvent, croit déjà la diriger, alors qu'elle s'attache encore à des images, à des schèmes primitifs.

Les expériences nombreuses que nous avons faites constituent d'éloquents témoignages de l'incompréhension existant entre le maître et l'enfant. Le premier, par un vocabulaire déterminé, essaye d'éveiller des images « précises » dans l'esprit de l'élève. Sans grands moyens de contrôle, presque toujours, il croit avoir atteint son but. Et l'enfant, lui aussi, croit avoir compris exactement ce que son maître a voulu expliquer. Ce divorce provient du fait que l'enfant ne conçoit pas exactement le sens des phrases et des mots employés par l'adulte ; au lieu de les saisir tels quels, il les déforme en fonction de ses conceptions antérieures. De sorte que celui qui veut éveiller une image nouvelle A, l'enfant ayant déjà une vision B surgie naturellement, obtiendra tout au plus de son élève une représentation AB, synthèse des images du maître et de l'enfant. Cette opération mentale, vestige de l'égocentrisme, disparaît lentement dès la huitième année, à mesure que s'accroît le besoin de socialiser la pensée. Et comme chacun croit comprendre et être compris, le divorce peut persister, à moins que le corps enseignant, éclairé par les récentes découvertes de la psychologie, ne se décide à donner à l'enfant d'autres manuels et d'autres leçons.

D'autre part, la pensée de l'enfant étant difficilement dirigeable, la synthèse aboutissant à la représentation historique sera subjective. L'enfant saisit un récit ou un objet globalement. Et la vision globale, première prise de contact, ne peut être que subjective, pour les raisons énumérées antérieurement (égocentrisme, syncrétisme). L'analyse, acte objectif par excellence, n'apparaît que plus tard. Toute représentation historique, chez un enfant de 9 à 12 ans, est donc entachée d'erreurs, car l'enfant,

à cet âge-là, transpose encore son moi et le moment présent dans son acte intellectuel. C'est ainsi, par exemple, que nos expériences ont démontré comment l'enfant a tendance à transposer dans la vision historique ses instincts de combattivité, d'amour, d'égoïsme, de jalousie, de violence. Les adultes qui se meuvent dans le plan de l'histoire, il ne peut les comprendre qu'en leur attribuant des pensées et des mobiles enfantins. D'où, l'espèce de schématisation des personnages historiques, ravalés au rang de « grands enfants ».

En outre, les déficiences de certaines facultés concourant à l'acte de représentation doivent obliger les éducateurs à graduer l'enseignement de l'histoire et à chercher le développement de ces facultés chez les élèves plutôt que la possession de connaissances. Le présent est un repère auquel s'accroche l'enfant comme le naufragé à une épave. Il nous paraît donc logique d'établir de fréquents parallèles entre le passé et le présent, et surtout de n'étudier le premier qu'en fonction des traces qu'il a laissées dans la société actuelle et que chacun peut contrôler. Le milieu natal, le monde connu, au même degré que le présent, doit être un repère constant.

Entre 11 et 13 ans, l'enfant, selon sa race, son milieu, son degré de développement, se débarrasse de l'état intellectuel larvaire ; sa pensée, bien qu'encore influencée par des vestiges d'égocentrisme, de syncrétisme et d'autisme, se socialise et s'habitue à l'abstraction. La vision fragmentaire, l'analyse, se substituent à la compréhension purement globale et sommaire, et la synthèse, de ce fait, devient objective. La représentation historique, bien que contenant des erreurs dues à des lacunes dans la connaissance, peut être considérée néanmoins comme normale dès le seuil de l'adolescence.

Notre travail n'est qu'un essai, un coup de sonde dans un domaine encore inexploré. Puisse-t-il donner aux pédagogues le désir de déchirer le voile d'incompréhension qui se dresse entre eux et leurs élèves ! Puisse-t-il surtout les pousser à rechercher en commun une méthodologie nouvelle de l'enseignement de l'histoire, cette discipline qui contient la somme des expériences individuelles et collectives, et qu'on a appelée avec raison « les humanités primaires ».

V. MOINE.