

PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENT ET ENSEIGNEMENT HISTORIQUE : LE PROBLEME DE L'ACCES A LA PENSEE FORMELLE

Le plus souvent, lorsqu'il est question de psychologie de l'adolescent et d'enseignement de l'histoire, les propos exprimés prennent deux directions principales : la première se contente d'extraire des traités généraux de psychologie de l'adolescence les quelques caractéristiques qui semblent pouvoir être mises en rapport avec l'objet de l'histoire. La seconde consiste à décrire, généralement à partir d'observations empiriques et d'enquêtes statistiques, les intérêts habituels de l'adolescent pour des sujets ou des périodes historiques.

C'est ainsi qu'on apprend que l'adolescence est une lente progression du moi au collectif, du personnel au social ; que l'adolescent contemporain éprouve généralement peu d'intérêt pour l'histoire ; qu'il préfère les temps présents aux passés éloignés, sauf peut-être durant les premières années de son adolescence ; que ses intérêts pour l'aventure, l'exotisme, la technique, sont à peu près permanents, et que la guerre, les héros, la vie quotidienne, l'attirent autrement plus que la politique ou la culture, même si ces derniers intérêts croissent sensiblement avec l'âge ; qu'aussi les intérêts des adolescents varient selon leur sexe ; etc. Autant de connaissances importantes, probablement indispensables au bon enseignement de l'histoire, mais qui cependant ne s'élèvent pas très haut et qui, surtout, passent à côté du problème fondamental : comment l'adolescent pense-t-il en histoire ?

Est-il seulement capable de penser en histoire ? C'est à cette question que nous nous proposons de réfléchir. D'abord à partir de la discipline historique, en cherchant s'il est des opérations mentales ou des démarches intellectuelles dont l'histoire fait un usage particulier ; puis sous l'angle du développement intellectuel de l'adolescent, que nous examinerons pour voir s'il peut rencontrer les exigences intrinsèques du raisonnement historique.

1 Du côté de la discipline historique

L'histoire, faut-il le rappeler, n'est pas une science facile. Surtout pour des intelligences inachevées. L'histoire étudie l'homme d'après ses traces dont elle déduit ses motivations. Un tel exercice demande beaucoup de maturité, de jugement et d'expérience. De plus, cet exercice s'applique au passé, parfois à des espaces temporels éloignés de centaines d'années de l'observateur. L'histoire est probablement pour cela la

plus abstraite des disciplines. Moins que toute autre, elle ne peut se mettre en éprouvette. Le laboratoire de l'historien est tout entier imaginaire. Sans compter qu'en outre l'histoire utilise un langage et des concepts complexes, mouvants, souvent différents dans leurs acceptions historiques à leurs sens courants. Ces facteurs font de la discipline historique un domaine du savoir particulièrement difficile d'accès pour l'intelligence adolescente. Voyons pourquoi de façon plus précise.

L'essence de l'histoire, a-t-on dit, est le changement. C'est plus précisément l'étude des éléments et des mécanismes du changement, c'est-à-dire l'étude des facteurs qui constamment détruisent et reconstruisent l'équilibre entre les diverses forces humaines, et l'évolution de cet équilibre. Pour saisir ces processus complexes, l'adolescent devrait pouvoir penser en termes d'opposition et d'équilibre des forces, en termes de compensation et d'annulation, ce dont, d'après Inhelder et Piaget¹, il n'est généralement pas capable avant 13-14 ans et même après². Cette compréhension des systèmes d'équilibre dynamique, incluant toutes les virtualités de l'action, ses annulations et les compensations possibles par d'autres actions sont pourtant, selon le psychologue britannique Peel, indispensables à la pensée scientifique. Il est peu probable que l'histoire puisse s'en passer³. Comment sinon comprendre des notions aussi essentielles en histoire que celles de causes et de conséquences ?

En outre, ces phénomènes complexes s'effectuent, avons-nous dit, dans des temps souvent éloignés. Or, les notions fondamentales qu'ils impliquent, celle de durée, celle de continuité, celle d'évolution, celle de simultanéité, celle de réversibilité ne s'acquièrent que par la plus lente et la plus décevante des maturations⁴. De fait, l'adolescent n'a une expérience personnelle consciente du temps que sur quelques années, cinq ans environ, dans le passé et dans le futur⁵. Cela à un niveau très élémentaire, puisque même des éléments de son propre temps lui échappent. Ainsi, lors d'une expérience sur le temps abstrait, une ma-

1 **De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent**, mentionné par E. A. PEEL, **Some problems in the psychology of history teaching**, dans W. H. BURSTON et D. THOMPSON, éd., **Studies in the Nature and Teaching of History**. New York, Humanities Press, 1967, p. 162.

2 A propos de la compréhension des interactions entre individus dans le temps, on consultera avec intérêt G. W. BASSET, **The Comprehension of Historical Narrative**, thèse de Ph.-D., Université de Londres, 1940, (Signalée par R. N. HALLAM, **Piaget and Thinking in History**, dans Martin BALLARD, éd., **New Move in the Study and Teaching of History**, Londres, Temple Smith, 1970, p. 166). Son auteur rapporte que 9.5 pour cent seulement d'élèves doués qu'il a examinés, étaient capables de saisir les phénomènes historiques d'interaction entre individus.

3 E. A. PEEL, **op. cit.**, pp. 162-163.

4 R. VAN SANTBERGEN, **Histoire et écoliers**, **Cahiers de Clio**, n° 29, 1972, p. 65.

5 E. A. PEEL, **op. cit.**, p. 164.

majorité d'adolescents de 13 ans répondirent qu'avancer l'horloge au printemps les faisait vieillir d'une heure ⁶.

L'adolescent paraît cependant avoir une connaissance du temps historique suffisante pour être introduit à l'histoire. Vers 11-12 ans il acquiert le sens de l'ordre, des successions et de la continuité historique. Il comprend les principes de la datation. Au même âge, il saisit la notion de période. Celles qu'il comprend le mieux sont, à ce moment, les périodes les plus éloignées ; probablement, parce qu'elles peuvent le mieux se distinguer du présent et n'ont pas nécessairement à être examinées par rapport à son temps vécu ⁷. C'est peut-être aussi un des facteurs qui explique que, généralement, la majorité des jeunes adolescents — jusqu'à 15 ans environ — préfèrent les périodes les plus éloignées dans le temps aux plus proches ⁸. Donc, dès le début de ses études secondaires, l'adolescent peut comprendre la chronologie ; il n'en aura cependant pas la pleine maîtrise avant 16 ans.

Par ailleurs, si le développement de la notion de temps est principalement affaire de maturation, il n'est pas exclu qu'il puisse être légèrement accéléré par des exercices appropriés. Au moins peut-elle se réaliser un peu plus tôt comme cela a été démontré par des recherches avec des groupes expérimentaux ⁹.

Enfin, autre facteur compliquant l'accès de l'adolescent à l'histoire, le langage utilisé par la discipline historique est souvent très complexe. Et il ne s'agit pas là du langage maladroit ou mal ajusté de certains auteurs de manuels ¹⁰. Leur verbalisme peut être corrigé et l'a souvent été. Il s'agit du vocabulaire fondamental de l'histoire, de ses concepts clé ¹¹. Certains sont essentiellement historiques, tels servage, féodalité, moyen âge, renaissance, laisser-faire. D'autres appartiennent déjà au langage courant, mais prennent, selon les époques, des sens différents. Nous pensons, par exemple, à guerre, Eglise, roi, despotisme, Etat, parlement,... qui sont autant de sources de mauvaise compréhension et d'ambiguïtés.

6 Dans R. N. HALLAM, *op. cit.*, p. 167. Aussi dans J. B. POSTER, *The Birth of the Past : Children's Perception of Historical Time*, *The History Teacher*, vol. VI, n° 4, août 1973, p. 591.

7 R. N. HALLAM, *id.* ; J. B. POSTER, *ibid.*, p. 598.

8 F. MUSGROVE, *Five Scales of Attitude to History*, *Studies in Education* 3, Université de Hull, Institut d'éducation, 1963.

9 Voir les travaux de Viikainen mentionnés dans *op. cit.*, R.N. HALLAM, pp. 167-168.

10 Les enquêtes sur le langage des manuels sont nombreuses. A titre d'illustration, on pourra consulter D. WALLON, « Critique des manuels d'histoire par un médecin pédiatre », dans *Cahiers pédagogiques*, n° 66, févr. 1967, pp. 89-92 ; ou bien *Enseignement* 70, « Le vocabulaire utilisé en histoire, en géographie et en instruction civique », n° 53, jan.-févr. 1973.

11 Et on sait que l'histoire n'en est pas avare. Paul Veyne ne nous rappelait-il pas récemment encore que « le talent d'un historien est pour moitié d'inventer des concepts » (*L'histoire conceptualisante*, dans J. LE GOFF et P. NORA, dir., *Faire de l'histoire*, t. I, Paris, Gallimard, 1974, p. 69).

Pourtant, la maîtrise de ces concepts paraît indispensable à l'étude de l'histoire. Mais cette maîtrise ne s'acquiert que lentement chez les écoliers. De la saisie d'un concept sous ses seuls aspects concrets à la pleine compréhension du concept formel, il y a souvent la durée de l'adolescence. Ainsi, par exemple, on a demandé à des adolescents de divers âges mentaux de définir le concept **roi**¹². Par ordre de maturité croissante les réponses se sont ordonnées ainsi :

- a) un roi vit loin dans un château ;
- b) quelqu'un de très important, de très riche, un homme célèbre de la famille royale ;
- c) le dirigeant d'un pays ;
- d) une personne qui peut diriger elle-même un pays, mais qui peut aussi le faire en collaboration avec des conseillers ou un gouvernement, ou peut n'avoir qu'un statut honorifique.

On voit même qu'un même concept peut être apprécié de façon très différente par des adolescents. Les uns s'en tiennent à des éléments accessoires ou secondaires (a) ; les autres en restent aux éléments concrets du concept (b) ; d'autres n'en ont qu'une vue partielle (c) ; enfin certains, les plus mûrs intellectuellement, le saisissent sous ses aspects relatifs et ses diverses formes possibles (d). C'est ce dernier concept, général et abstrait, qui est utilisé en histoire.

Un autre chercheur¹³, explorant le même concept avec des écoliers d'âge mental de 8 à 16 ans, a effectué des observations semblables. A 12 ans, **roi** était associé à pompes et cérémonies. Vers 13 ans et 1 mois, l'association avec pouvoir apparaissait. Mais ce n'est qu'à 16 ans que les adolescents pouvaient saisir l'existence de roi sans beaucoup de pouvoirs et, aussi, que le statut de roi pouvait changer selon les époques. Seulement alors intervenaient la perspective temporelle et l'idée de changement. Ce même chercheur, étudiant la compréhension qu'ont les adolescents des relations sociales dans l'histoire, a trouvé que seulement 20 à 37 pour cent des membres de son vaste échantillonnage y avaient accès¹⁴. Or, comme les rois, les relations entre individus, entre groupes ou entre institutions sont essentielles en histoire.

De telles études démontrent que les adolescents ont une compréhension erronée ou incomplète de plusieurs concepts historiques. Elles ne signifient cependant pas que, dans de bonnes conditions d'enseigne-

12 J. B. COLTHAM, **Junior school children's understanding of some terms commonly used in the study of history**, thèse de Ph. D., Université de Manchester, 1960.

13 D. M. WOOD, **Some concepts of social relations in childhood and adolescence investigated by means of the analysis of the definition**, thèse de M. Ed., Université de Nottingham, 1964, (rapportée par E. A. PEEL, *op. cit.*, p 170).

14 De semblables conclusions dans W. A. DE SILVA, **Concept formation in history through contextual clues**, thèse de Ph. D., Université de Birmingham, 1969.

ment, ces concepts ne puissent pas être compris mieux ou plus vite. La matière historique elle-même pourrait peut-être alors contribuer à leur acquisition. Thompson le suggère : « Beaucoup d'incompréhensions, écrit-il, seraient éliminées, et nombre de concepts et d'événements deviendraient plus compréhensibles grâce à un enseignement approprié, en termes concrets quand c'est nécessaire, par l'utilisation prudente de stratégies d'enseignement comme l'analogie, et en empruntant au maximum à l'expérience vécue de l'enfant ¹⁵ ».

Il demeure que l'histoire est d'accès difficile. Elle est foncièrement abstraite. Son objet d'étude, l'homme, reste malaisé à appréhender. Sur-tout s'il faut l'étudier dans le temps. Ses concepts principaux sont souvent complexes et sources de nombreuses ambiguïtés. Voilà pour l'essentiel de la relation histoire-adolescent vue du côté de la discipline. Il existe cependant une autre manière de l'envisager : c'est d'examiner l'adolescent sous l'angle de ses capacités intellectuelles, spécialement dans leurs rapports avec les exigences intrinsèques fondamentales de l'histoire. C'est ce que nous allons faire maintenant.

2) Du côté de l'intelligence adolescente

Le principal problème est celui de l'accès de l'adolescent à la pensée formelle. D'après Piaget, le développement intellectuel s'effectuerait à travers une série de stades en ordre de succession constant. Les principaux sont le stade de la pensée pré-opératoire, qui selon le psychologue genevois se terminerait vers 7-8 ans, l'opératoire concret de 7-8 ans à 11-12 ans environ, et, au-delà, le stade de la pensée opératoire formelle. Au pré-opératoire, l'enfant est incapable de pensée systématique ou d'établir un lien entre les événements de façon logique et rationnelle. La solution d'un problème est largement intuitive, ou s'obtient par essais et erreurs, l'enfant ne distinguant pas les divers éléments de l'ensemble ni leur relation entre eux et avec le tout. Il lui est impossible de considérer simultanément plusieurs aspects d'une même situation. Au stade suivant, celui des opérations concrètes, l'enfant devient capable de penser systématiquement. Il peut considérer plusieurs aspects d'une même situation en même temps ; il sait ordonner et classer les données, choisir parmi elles celles qui lui permettront d'arriver à une conclusion, voir les rapports entre les parties et le tout. Sensible aux interactions et aux transformations, il peut remonter le cours de son raisonnement en retournant au point de départ ; la réversibilité opératoire est donc acquise. Cependant, il reste limité aux données immédiates et ne peut dépasser le monde de l'expérience concrète. Son raisonnement se limite à ce qui peut être directement appréhendé.

15 Donald THOMPSON, *Some Psychological Aspects of History Teaching*, dans W. H. BURSTON et C. W. GREEN, édés., *Handbook for History Teachers*, Londres-Toronto, Methuen Educational Ltd., 1973, p. 29. (Notre traduction).

Ce n'est que lorsqu'il accède au stade de la pensée opératoire formelle — dernière étape de sa progression intellectuelle — que l'adolescent peut s'attaquer de manière efficace à des problèmes ou à des raisonnements complexes. La pensée formelle, c'est la pensée adulte. Essentiellement, elle permet de dépasser l'information immédiate et concrète et de raisonner par propositions et hypothèses. Au-delà du réel, les opérations mentales s'intéressent au possible. A ce stade, l'élève peut penser dans l'abstrait et analyser la logique de sa démarche intellectuelle. Il peut critiquer ses raisonnements et créer des systèmes de pensée ou les théories hypothético-déductives nécessaires pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté.

La pensée formelle semble donc être la forme de pensée qu'il faut maîtriser pour accéder à la discipline historique. C'est elle qui permet de manipuler les données essentiellement abstraites de l'histoire, qui permet de saisir la complexité des interactions entre les facteurs des événements et leurs rapports à l'intérieur de la situation d'ensemble, qui permet d'explorer les actions et les motivations de l'homme dans le temps. C'est elle qui permet de formuler des hypothèses et de choisir les démarches propres à les vérifier, qui permet de critiquer ces hypothèses et ces démarches, qui permet d'établir les complexes dialectiques causes-conséquences.

Or, il semble, et c'est là un point capital, que contrairement à ce qu'affirme Piaget, d'après qui le stade de la pensée formelle s'atteindrait vers 11-12 ans, les adolescents n'y accéderaient, lorsque l'histoire est concernée, que beaucoup plus tard. Roy Hallam, qui a bien étudié cette question, parle de 16 ans 2 mois à 16 ans 6 mois. Le stade de l'opératoire concret, qui ne commencerait selon lui que vers 12 ans en histoire, s'étendrait jusque là¹⁶. Plusieurs autres chercheurs, à la suite pour la plupart de travaux expérimentaux, ont fait des constatations semblables. Lawrence Kohlberg, par exemple, a trouvé que seulement 53 pour cent des adolescents américains entre 16 et 18 ans étaient capables de pensée formelle¹⁷. Un autre, Britannique celui-là, a conclu au

16 Voir R. N. HALLAM, *An Investigation into some Aspects of the Historical Thinking of Children and Adolescents*, thèse de M. Ed., Université de Leeds, 1966 : ou bien le résumé qui en est fait sous le titre *Piaget and Thinking in History* dans Martin BALLARD, éd., *New Movements in the Study and Teaching of History*, Londres, Temple Smith, 1970, pp. 162-178.

17 Lawrence KOHLBERG, *Moral Development and the New Social Studies*, dans *Social Education*, vol. 37, n° 5 (mai 1973), p. 372. De même J. Langer et D. Kuhn auraient constaté que moins de la moitié des diplômés d'écoles secondaires américaines étaient capables de penser formellement que ce soit en histoire ou non (*Relations between logical and moral development*, dans L. KOHLBERG et E. TURIEL, eds., *Recent Research in Moral Development*, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1971).

terme de ses expériences que l'âge chronologique moyen d'accès à la pensée formelle pourrait être 18 ans ¹⁸.

Or, à 18 ans, l'adolescent, devenu jeune adulte, quitte généralement le cours secondaire. Est-ce à dire qu'il ne serait pas possible de lui enseigner l'histoire avant ? Nous pensons que non. On peut supposer, dans l'état actuel des connaissances, que ce retard à accéder à la pensée formelle en histoire résulte, en partie du moins, de ce que les tenants des théories piagetiennes appellent un décalage horizontal, c'est-à-dire une application omise de principes par ailleurs compris ¹⁹. Le degré d'abstraction de l'histoire et son manque de résonances concrètes dans l'expérience vécue de l'adolescent permettent d'envisager sérieusement une telle hypothèse. Il s'agirait alors pour l'éducateur désireux de rattraper ce décalage de placer l'adolescent dans des situations où sa logique concrète serait insuffisante pour résoudre les problèmes posés, et où alors il lui faudrait faire appel à ses capacités de raisonnement formel. L'éducateur devient ainsi un provocateur d'expériences intellectuelles.

Cette négociation didactique qu'il faut engager pour faire progresser les élèves du niveau de la pensée opératoire concrète à celui de la pensée formelle n'est pas facile à mettre en place. Essentiellement, elle consistera à doser le concret et l'abstrait. Plus de concret pour le jeune adolescent ; de moins en moins à mesure que sa maturation s'effectue. Mais toujours en quantité suffisante pour qu'il puisse retrouver les points d'appui nécessaires à la forme de pensée qu'il maîtrise le mieux. Envisager en ces termes la relation entre les adolescents et l'histoire facilite à la fois le choix des sujets et celui des méthodes d'enseignement.

Côté sujets, seront tout spécialement retenus ceux qui ont le plus de caractères concrets. Ceux qui trouvent le plus d'écho dans l'expérience vécue de l'adolescent, qui donc lui sont les moins étrangers et les plus aptes à soutenir sa curiosité. Ainsi des sujets tels le logement, le vête-

18 STOKES, thèse de M. Ed., Université de Leeds, 1970, signalée dans R. HALLAM, **Thinking and Learning in History**, dans **Teaching History**, vol. II, n° 8 (nov. 1972), p. 341. Plusieurs Britanniques ont étudié cette question de l'accès à la pensée logique. La plupart s'accordent pour dire qu'en histoire cet accès s'effectue considérablement plus tard que les 11-12 ans suggérés par Piaget. Il faudrait plutôt, affirment-ils, parler de 15-16 ans et même plus. Outre les travaux de Hallam et les autres mentionnés ci-devant, signalons ceux de J. B. COLTHAM, **Junior school Children's Understanding of some terms Commonly Used in the Study of History**, thèse de P.R.D., Université de Manchester, 1960 ; de D. M. WOOD, **The Development of some concepts of social relations**, thèse de M. Ed., Université de Nottingham, 1964 ; de S. K. STONES, **An Analysis of the Growth of Adolescent Thinking in Relation to the Comprehension of School History Material**, Université de Birmingham, 1965 et de E. A. PEEL, voir spécialement **Some Problems in the Psychology of History Teaching**, dans W. H. BURSTON et D. THOMPSON, eds., **Studies in the Nature and Teaching of History**, New York, Humanities Press, 1967, pp. 159-190.

19 Autrement dit, il serait virtuellement possible à un adolescent d'exercer certaines capacités mentales, mais il ne les exercerait pas, faute d'être sollicité.

ment, l'alimentation, les transports, les loisirs, etc. seront choisis avant des sujets politiques ou constitutionnels. Les premiers devraient, de toute façon, les préparer à aborder les derniers, leur succession étant établie selon leurs degrés respectifs de difficulté et leurs niveaux croissants d'abstraction.

On pourrait aussi, surtout au début de l'adolescence, insister sur des sujets extraits de l'histoire plus ancienne : l'antiquité ou la préhistoire, notamment, plutôt que l'histoire contemporaine. De telles périodes peuvent facilement être exploitées selon une ordonnance thématique du type de la précédente et surtout, du fait de leur éloignement, paraissent aux élèves moins abstraites²⁰ que les situations complexes des années récentes²¹. Ce souci de simplification est d'autant plus légitime que la pensée opératoire concrète ne permettrait pas de manipuler plus de quatre concepts (ou variables, ou informations) à la fois²². C'est-à-dire que lors de l'étude d'une situation historique donnée, l'adolescent ne pourrait pas, par exemple, considérer en même temps plus de quatre personnages ; ou bien il lui serait impossible de mettre en rapport plus de quatre causes possibles d'un même événement. Or, l'histoire, science du complexe et du global, peut difficilement se limiter à n'étudier que des situations comptant quatre éléments ou moins. Il faudra donc, lorsque les situations ne sont pas naturellement simplifiées, veiller à effectuer les simplifications pédagogiquement utiles. En distribuant en petits groupes d'affinité, par exemple, une série complexe de données éparses, qui ainsi pourront toutes être examinées, mais en vagues successives.

Pour ce qui est des méthodes d'enseignement, l'essentiel sera, là encore, de s'appuyer sur des points de départ concrets pour aller vers l'abstrait. Cela, d'abord, dans le choix du matériel didactique. Le langage, dont l'enseignement historique a souvent abusé, devra faire plus de place aux images et aux sons : le « touché », le « vu » et l'« entendu » de l'histoire, comme le rappelle Margaret Bryant²³. Le langage demeurera cependant pour renforcer l'« iconique » par le « symbolique », ainsi que l'a proposé Bruner²⁴.

Le passage nécessaire du concret à l'abstrait suggère d'insister sur les raisonnements par analogie. La bonne analogie est celle qui, procédant par association et comparaison, fait comprendre une situation nouvelle et inconnue en la mettant en rapport avec une situation semblable mais mieux connue de l'élève, ou avec une situation qui trouve un écho dans sa propre expérience ; elle va donc normalement du familier au moins

20 Elles sont de fait simplifiées à la fois par l'usage et par la distance.

21 R. N. HALLAM, *Piaget...*, p. 168 ; *Thinking...*, p. 343.

22 *Id.*, *Piaget...*, pp. 168-169.

23 B. Margaret BRYANT, *Documentary and Study Material for Teachers and Pupils : Part II, Theories and Practices*, dans *Teaching History*, vol. I, n° 4 (nov. 1970), p. 274.

24 *Dans Toward a theory of Instruction*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1966, p. 11 s.

familier, du plus concret au moins concret. L'analogie n'est cependant pas d'utilisation facile. Par essence, c'est un outil dont dispose le maître plutôt que les élèves. Il faut effectivement avoir déjà une compréhension suffisante du problème à résoudre pour pouvoir choisir les membres utiles de l'analogie et la démarche comparative appropriée ²⁵.

Enfin, les méthodes d'enseignement devront être plus inductives que déductives. La démarche inductive produit des réponses qui découlent directement des données examinées et d'elles seules. Elle demeure donc à un niveau concret de manipulation des éléments disponibles. Tandis que la démarche déductive implique la considération de facteurs hypothétiques, ou de possibilités extérieures aux données immédiates, mais qui paraissent avoir influencé la situation. Elle exige donc avant d'être effectuée un certain degré de maîtrise de la pensée formelle, ce qui n'est généralement pas le cas des adolescents. D'où l'importance, durant les premières années du secondaire surtout, de privilégier dans l'enseignement les étapes les plus inductives de la démarche de l'historien, notamment l'identification du problème et la formulation d'hypothèses, plutôt que les étapes essentiellement déductives, telles la vérification de l'hypothèse, la conclusion et la généralisation. Il sera toujours temps d'insister sur ces dernières étapes à la fin du cours secondaire, lorsque l'adolescent aura acquis suffisamment de maturité intellectuelle pour être à l'aise dans le déductif et l'hypothético-déductif.



Comment donc l'adolescent pense-t-il en histoire ? Avec difficultés, selon toute évidence. D'un côté, avons-nous vu, il y a l'histoire, discipline difficile d'accès de par son objet même, mais aussi de par son appareil conceptuel et son usage de la perspective temporelle ; discipline à l'ors qui exige de ceux qui veulent l'aborder beaucoup de maturité intellectuelle. De l'autre côté, l'adolescent, qui le plus souvent ne maîtrise pas encore la pensée opératoire formelle, et dont l'espace intellectuel naturel est avant tout celui du concret, du sensible.

D'où l'importance de pratiques didactiques parfois complexes afin que la pensée essentiellement concrète de l'adolescent puisse accéder aux données et aux démarches fondamentalement abstraites de l'histoire. Nous avons suggéré, entre autres, de ne pas négliger les périodes éloignées, qui, pour les jeunes adolescents surtout, paraissent plus concrètes ; d'aborder avec précautions les phénomènes souvent très compliqués d'histoire contemporaine ; d'être très attentif à la compréhens-

25 A propos de l'analogie comme procédé didactique, voir E. A. PEEL, *op. cit.*, spécialement pp. 177-182. On pourra aussi consulter, pour la défense qu'il fait des pensées associative et intuitive comme modes d'appréhension de la réalité historique : D. G. WATTS, *The Learning of History*, Londres et Boston, Routledge & Kegan Paul, (1972), particulièrement les pp. 20 à 40.

sion et au développement du vocabulaire historique ; d'insister sur des thèmes concrets au début du secondaire et de graduer les études de façon à réserver les thèmes plus abstraits aux plus âgés ; de veiller à limiter, autant que possible en ne dépassant pas quatre, le nombre d'éléments d'une situation historique donnée que l'élève doit manipuler à la fois ; de faire, à côté du langage, un usage abondant de l'image et du son ; de cultiver le raisonnement par analogie ; d'appuyer sur la phase inductive plutôt que sur la phase déductive de la démarche de l'historien, spécialement durant les premières années de l'adolescence.

Ajuster donc la relation adolescent-histoire en gardant bien en mémoire, d'une part ce que sont les exigences de la discipline historique, de l'autre ce que sont les mécanismes fondamentaux de la pensée adolescente. Accepter surtout, ce faisant, que chez l'adolescent la connaissance sensible précède la rationnelle, que la descriptive précède l'analytique, que la concrète précède l'abstraite²⁶. C'est ainsi qu'il pense en histoire.

Christian LAVILLE.
Université Laval.

26 Comme nous le rappelle si justement Donald THOMPSON, « Some Psychological Aspects of History Teaching », dans W. H. BURSTON et W. GREEN, eds, **Handbook for History Teachers**, Londres-Toronto, Methuen Educational Ltd., 1973, p. 34.