

## INTERET POUR L'HISTOIRE ET COMPREHENSION DE LA CAUSALITE HISTORIQUE CHEZ L'ENFANT ET L'ADOLESCENT

L'enseignement de l'histoire souffre encore d'un préjugé défavorable que des parents ou des éducateurs ne sont pas seuls à partager. La hiérarchie maintenue entre les disciplines scolaires par certains auteurs contribue à renforcer ce préjugé. C'est ainsi que Jean PIAGET établit, dans un ouvrage récent <sup>(1)</sup>, une distinction entre, d'une part, les matières telles que l'orthographe et l'histoire, dont le contenu serait élaboré ou inventé par l'adulte, dont les règles ou les « vérités » relèveraient en partie d'opinions collectives et, d'autre part, les matières telles que les mathématiques ou les sciences, dont les « vérités » ne procéderaient pas des contingences de la société adulte, mais d'une construction rationnelle, accessible à tous, ou d'un processus expérimental. L'enseignement des premières disciplines consisterait en une simple transmission d'informations, tandis que, pour les secondes, il faudrait envisager une reconstruction, une redécouverte de la part de l'élève.

Une telle distinction est, bien entendu, récusée par les professeurs d'histoire. Pour tenter de libérer leur enseignement du statut mineur qui lui est imposé, ils invoquent tantôt la diversité de ses finalités, tantôt l'originalité de ses méthodes. Ils prennent également en considération les réactions effectives des élèves aux prises avec la matière historique. L'analyse de ces réactions devrait, en outre, permettre de préciser le contenu et la forme d'enseignement qui conviennent à chaque âge ou à chaque situation scolaire.

Parmi les comportements envisagés, certains, comme la motivation ou l'intérêt, concernent toutes les disciplines scolaires. D'autres intéressent plus directement l'enseignement de l'histoire. Il s'agit notamment des processus d'assimilation d'un vocabulaire particulier, de l'acquisition du sens du passé et de la compréhension de la causalité historique.

Ces quatre types de comportements ont fait l'objet, en 1964, d'une enquête psychopédagogique, réalisée par l'équipe du Laboratoire de

---

(1) J. PIAGET. *Education et instruction depuis 1935*, Paris, Larousse, 1965.

Pédagogie de la Sorbonne, sous la direction de Monsieur M. DEBESSE. A cet effet, quatre questionnaires ont été appliqués, selon un plan d'expérience en « carré latin », à 1000 élèves (garçons et filles) appartenant, soit à des classes de cours moyen 2<sup>e</sup> année (11 ans), soit à des classes de 1<sup>ère</sup> année de collège d'enseignement technique (15 ans). Les résultats de l'enquête ont été publiés dans le numéro spécial de 1966 du *Bulletin du Laboratoire de Pédagogie de la Sorbonne* <sup>(1)</sup>.

Faute de pouvoir reprendre ici la totalité des résultats, on se bornera à présenter quelques éléments d'information et de réflexion concernant deux ordres de réactions. Tout d'abord, un comportement affectif : l'intérêt pour les formes scolaires et extra-scolaires de la culture historique. Ensuite, un comportement intellectuel : la compréhension de la causalité historique.

# 1. - Intérêt pour les formes scolaires et extra-scolaires de la culture historique.

On connaît le puissant attrait qu'exercent sur les enfants les objets anciens, les documents originaux ou les reproductions. Les élèves interrogés souhaitent-ils pour autant suivre davantage de cours d'histoire ? Les réponses affirmatives à cette question se distribuent de la manière suivante.

| Elèves                            | C.M.2.<br>(G.) | C.M.2.<br>(F.) | C.M.2.<br>(total) | C.E.T.<br>(G.) | C.E.T.<br>(F.) | C.E.T.<br>(total) |
|-----------------------------------|----------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|-------------------|
| Pourcentage de réponses positives | 89             | 92             | 91                | 56             | 66             | 60                |

L'intérêt pour l'enseignement de l'histoire décroît lorsqu'on passe, d'une part, des classes de cours moyen 2<sup>e</sup> année (C.M.2) aux classes du collège d'enseignement technique (C.E.T.), d'autre part, du groupe de filles (F) au groupe de garçons (G.). Cette chute de l'intérêt ne paraît pas imputable au fait que les adolescents reçoivent une formation technique ; on l'observe aussi chez les lycéens des sections classiques et modernes. Pour l'expliquer, on devrait invoquer, entre autres, l'influence d'un facteur proprement scolaire : la hiérarchisation progressivement opérée parmi les disciplines. Le statut mineur de l'histoire, renforcé par le jeu des coefficients appliqués aux divers examens, se reflète dans les réponses des adolescents.

L'évolution quantitative des intérêts s'accompagne de variations qualitatives qui tiennent à l'âge et au sexe. Tandis que les garçons, notamment les plus jeunes, s'intéressent aux périodes fertiles en actions et en combats, les filles marquent leur préférence pour tout ce qui

(1) Ce numéro a été rédigé par : M. DEBESSE, J. CONTOU, A. LEON, GI RIOUX et J. VIAL.

évoque les tâches paisibles, le luxe et le prestige. Par ailleurs, les filles souhaitent, plus que les garçons, vivre pendant l'une des périodes révolues. Dans l'ensemble, les élèves établissent une distinction entre l'intérêt pour l'histoire, considérée comme objet d'étude, et l'adhésion aux valeurs caractéristiques des périodes envisagées.

L'attrait exercé par certaines de ces périodes (Renaissance, Siècle de Louis XIV) ou par certains personnages (Napoléon Ier) ne découle pas nécessairement du contenu du programme suivi au moment où l'enquête s'est déroulée. Les réponses des élèves dépendent, en grande partie, de la nature des thèmes privilégiés depuis les débuts de la scolarité primaire. L'influence de la formation initiale se manifeste notamment dans le fait que les enfants et les adolescents choisissent surtout des personnages politiques lorsqu'on leur pose la question suivante : « Parmi les grands personnages dont le portrait illustre vos livres d'histoire, citez-en quatre dont la vie ou l'œuvre vous a particulièrement intéressé ». Les 17 personnages cités par plus de 2 % de l'ensemble des élèves, se répartissent ainsi : 9 monarques ou chefs d'Etat (Napoléon Ier, Louis XIV et Henri IV viennent en tête) ; 2 hommes politiques, 2 héros de l'histoire militaire, 4 représentants des arts, des lettres et des sciences. Dans l'esprit des élèves, l'histoire politique paraît l'emporter sur les autres séries historiques. D'autres rubriques du questionnaire révèlent cependant l'intérêt suscité par des thèmes économiques, sociaux et culturels.

La formation reçue durant l'enquête est loin de jouer un rôle négligeable. Elle semble commander le choix, par les élèves de C.E.T., des livres « lus pour se distraire ». On note, en particulier, un nombre relativement important de livres se rapportant à la Préhistoire et à l'Antiquité. L'enseignement de l'histoire revêt ainsi une valeur culturelle qui s'affirmerait sans doute plus nettement si l'on s'efforçait de répondre à l'intérêt manifesté pour l'histoire des pays étrangers. La question « aimez-vous étudier l'histoire des pays étrangers ? » donne, en effet, lieu aux réponses suivantes :

| Elèves                            | C.M.2.<br>(G.) | C.M.2.<br>(F.) | C.M.2.<br>(total) | C.E.T.<br>(G.) | C.E.T.<br>(F.) | C.E.T.<br>(total) |
|-----------------------------------|----------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|-------------------|
| Pourcentage de réponses positives | 88             | 88             | 88                | 78             | 91             | 84                |

Comme on le voit, les différences relevées dans le premier tableau tendent à disparaître lorsqu'on envisage de s'écarter des programmes habituels.

La prise en considération des intérêts, et surtout de leur évolution, se trouve au cœur des préoccupations des artisans de l'éducation nouvelle. Selon R. COUSINET, l'intérêt que l'enfant porte aux objets, « il

ne faut pas que l'enfant soit informé mais s'informe de l'histoire des choses ». D'une manière plus précise, « l'intérêt ne naît pas de l'information puisqu'il est constitué par un désir d'information » <sup>(1)</sup>. Une telle affirmation appelle quelques réserves. On peut, en effet, se demander si l'information n'est pas en mesure d'orienter, voire de susciter des intérêts qui, à leur tour, stimulent la recherche d'informations nouvelles. Faute de tenir compte de la liaison dialectique qui unit l'information à l'intérêt, on ne peut comprendre les raisons pour lesquelles des enfants issus de milieux socio-culturels différents s'intéressent à des thèmes historiques différents. Une enquête complémentaire conduite dans des sections classiques et modernes du second degré a permis de préciser la nature et d'évaluer l'importance de ces différences.

Les déterminismes socio-culturels manifestent également leur présence lorsqu'on envisage les aspects intellectuels de l'apprentissage de l'histoire.

## 2. - La compréhension de la causalité historique.

La compréhension de la causalité historique procède, tout d'abord, de l'acquisition du sens du passé ou, si l'on préfère, de la capacité d'ordonner les événements dans le temps et de comparer les durées. Une partie de l'enquête a été consacrée à ce thème essentiel.

A ce propos, rappelons, avec M. REINHARD, que « le synchronisme à lui seul n'est pas plus une explication que la seule succession dans le temps n'est nécessairement causale » <sup>(1)</sup>. En plus de la mise en ordre d'événements, de personnes ou d'objets sur un axe temporel, la compréhension de l'histoire comporte différentes composantes dont certaines peuvent faire l'objet de contrôles précis.

Quelques-unes des questions posées ont trait aux causes ou aux conséquences d'un événement ou d'un phénomène important : « Pourquoi voyage-t-on aujourd'hui beaucoup plus qu'autrefois ? » ; « Quelles sont les conséquences de la découverte de l'Amérique ? ». On demande aussi aux élèves d'expliciter les changements qui affectent une même activité, celle-ci étant considérée à des époques différentes : « Le paysan ne cultive plus la terre comme autrefois. Citez quelques différences ». Une autre technique de contrôle porte sur la constitution d'ensembles de personnages, de fonctions et d'objets se rapportant à la même époque. On demande, par exemple, aux élèves de remettre en ordre les mots contenus dans le tableau suivant :

---

(1) R. COUSINET, *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, Les Presses de l'Île de France, Paris, 1950.

(1) M. REINHARD, *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, P.U.F., Paris, 1957.

|                 |             |                        |                       |                 |
|-----------------|-------------|------------------------|-----------------------|-----------------|
| Jules César     | Saint-Louis | Louis XIV              | Napoléon 1er          | IIIe République |
| Sainte-Chapelle | Tour Eiffel | Eglise de la Madeleine | Château de Versailles | Aqueduc         |
| Courtisan       | Gladiateur  | Citoyen                | Croisé                | Grognard        |

Résumons les principaux résultats de l'enquête concernant la compréhension de la causalité historique. D'une façon générale, les réponses sont d'autant plus satisfaisantes que les faits envisagés sont plus concrets et plus vivants. Ainsi, les conséquences économiques et sociales de la découverte de l'Amérique sont mieux perçues que ses conséquences politiques et culturelles. Par ailleurs, la notion de cause est mieux saisie que celle de conséquence. Mais il s'agit d'une causalité immédiate où les facteurs psychologiques, les intentions, tiennent une plus grande place que les déterminismes économiques ou sociaux.

L'enquête réalisée par le Laboratoire psychopédagogique de Saint-Cloud nous apporte des précisions complémentaires sur l'évolution de la causalité historique chez l'enfant <sup>(1)</sup>. Tandis que les élèves du C.M.1. (10 ans), tendent à expliquer les événements par les fins, ceux du C.M.2. (11 ans) invoquent surtout les raisons. Considérons, par exemple, les réponses à la question suivante : « Le 14 juillet 1789, les Parisiens prirent d'assaut la Bastille. Pourquoi ? » Chez les élèves du C.M.1, elles revêtent le plus souvent une forme intentionnelle : « C'est *pour* prendre les armes qui y étaient cachées ». Les élèves du C.M.2 adoptent plus volontiers une forme motivante : « C'est *parce que* le roi et la reine gaspillaient l'argent ».

Si l'on considère un autre aspect de la causalité historique, l'aptitude à effectuer des synthèses, à rassembler correctement des objets et des personnages appartenant à la même époque, cette capacité s'accroît sensiblement lorsqu'on passe des classes de C.M.2 à celles de C.E.T.

En liaison avec l'âge, le sexe exerce une influence certaine sur les modalités de la compréhension de l'histoire. Ainsi, lorsque les questions portent sur des thèmes de science-fiction, d'astronautique ou, plus généralement, de technique, les garçons manifestent une nette supériorité par rapport aux filles. Mais celles-ci les rattrapent ou les dépassent lorsque l'événement revêt un caractère pathétique ou tragique.

En confrontant de telles observations avec celles qui concernent les intérêts des garçons et des filles, on s'aperçoit combien il est difficile de séparer la compréhension d'un thème donné, de la motivation à l'étude de ce thème.

(1) J. HENRIOT et autres, *L'enfant devant l'histoire*, Laboratoire de Psychopédagogie de l'E.N.S. de Saint-Cloud, Paris, 1958.

L'étroite parenté qui unit les aspects intellectuels et les composantes affectives de l'apprentissage de l'histoire, conduit à admettre l'existence de plusieurs niveaux ou formes de compréhension historique. L'enfant peut sympathiser avec les personnages du passé, saisir intuitivement leurs sentiments et les mobiles de leurs actions, sans pour autant soupçonner le poids des déterminismes économiques et politiques dans l'évolution de l'humanité. A vrai dire, ces deux formes de la compréhension historique ne s'excluent pas. Elles coexistent à des degrés divers chez l'adolescent et l'adulte. Elles répondent aussi à la diversité des buts éducatifs et des moyens pédagogiques. Si l'on s'attache à la valeur affective, morale, sociale de l'enseignement historique, on est naturellement conduit à réserver une large place au récit, à faire appel à l'imagination, au goût du merveilleux, aux sentiments. Si l'on a surtout en vue les finalités intellectuelles de la formation historique, on peut, grâce à l'utilisation judicieuse de séries de documents, développer l'esprit critique des élèves ou leur aptitude à observer et à comparer. Il va sans dire que ces deux ordres de fins et de moyens ne sauraient s'exclure.

### **3. - Portée des enquêtes psychopédagogiques.**

Si les enquêtes psychopédagogiques peuvent éclairer les rapports entre fins, moyens et comportements des élèves, elles ne sont pas en mesure d'apporter une réponse claire, précise, à la question de savoir à partir de quel moment l'enfant est mûr pour l'enseignement de l'histoire.

De toute façon, il ne semble pas qu'une telle question soit correctement posée. En effet, quel que soit le thème envisagé — les remarques précédentes pourraient être généralisées à l'assimilation du vocabulaire historique et à la maîtrise du temps — les réponses des élèves ne procèdent jamais d'une psychologie du « tout ou rien ». On découvre, pour chaque notion, des degrés différents d'assimilation, des réactions variables selon l'âge, le sexe ou les conditions de vie.

De tels résultats ne sauraient déconcerter l'éducateur. Dans la mesure où la diversité des réactions est, au moins en partie, imputable aux modalités de l'action éducative, elle justifie pleinement l'optimisme pédagogique et les initiatives les plus audacieuses des artisans de la pédagogie nouvelle. L'enseignant ne peut, en effet, se contenter de modeler son action sur des normes psychologiques établies dans des conditions sociales et scolaires déterminées. Il contribue lui-même à réviser ces normes en révélant les possibilités insoupçonnées de certaines méthodes ou de certaines techniques. La psychopédagogie se fixe alors pour tâche le contrôle des effets psychologiques découlant de l'emploi de ces méthodes et de ces techniques.

Antoine LEON,  
(Laboratoire de pédagogie de la Sorbonne).