

# Vers une pensée historique et critique à l'école

La didactique de l'histoire tend à initier les élèves aux démarches des historiens: questionner, croiser les sources et exercer son esprit critique.

Bertrand Gremaud, professeur, enseignement et apprentissage des disciplines scientifiques, Haute école pédagogique Fribourg

Avec l'arrivée du Plan d'études romand en 2010 et à sa suite les nouveaux moyens d'enseignement pour les cycles 1 et 2, le domaine disciplinaire de l'histoire a pris un virage important vers une histoire «enquête», afin de ne plus considérer les cours d'histoire comme un espace où l'on étudie des périodes historiques, des événements, des dates ou des personnages célèbres. Ce changement de paradigme, passant d'une histoire univoque calquée sur le récit historique à une histoire construite en classe, s'inscrit dans une approche constructiviste. Les finalités pédagogiques sont ainsi de développer la capacité des élèves à questionner le passé, à analyser de manière critique des problématiques historiques, tout en maîtrisant les principaux concepts du PER: changements et permanence, traces et mémoire, mythes et réalité.

## De l'histoire récit à l'histoire enquête

L'histoire à l'école primaire s'est très longtemps résumée à apprendre par cœur des récits anciens tout droit sortis des moyens d'enseignement. La manière d'aborder cette discipline scolaire s'apparentait plus à un travail de mémorisation qu'à une histoire critique et citoyenne. Or, questionner un moment ou un événement du passé par rapport à l'influence que celui-ci exerce encore aujourd'hui présente le défi actuel de l'enseignement de l'histoire (Cariou, 2012; Doussot, 2011; Martineau, 1999; Moisan, 2017; Seixas, 2012; Tutiaux-Guillon, 2008).

Si les savoirs déclaratifs sont toujours présents dans la démarche d'enquête historique, ils sont à construire dans une perspective citoyenne, en invitant les élèves à développer un esprit critique et une conscience historique (Seixas, 2012). Il est dès lors nécessaire d'aborder la question du rapport au temps et à la durée en fonction de l'âge des élèves bien sûr, mais aussi en fonction du vécu de chacun d'eux. Cette pensée historique s'inscrit dans un rapport qu'entretient l'élève avec le passé, tout en ayant un fort ancrage dans le présent et en mobilisant une pensée dite prospective.

L'histoire «enquête» place ainsi les dynamiques sociales en bonne place au côté des personnages (qui?),

Si les savoirs déclaratifs sont toujours présents dans la démarche d'enquête historique, ils sont à construire dans une perspective citoyenne, en invitant les élèves à développer un esprit critique et une conscience historique (Seixas, 2012).

des dates (quand?) et autres lieux (où?), afin de mieux comprendre les liens avec les générations précédentes, de les questionner et d'en synthétiser les principaux éléments (comment ça s'est passé? comment peut-on dire ça?). L'acquisition d'une pensée historique devrait permettre aux élèves d'exercer un jugement progressivement empreint de complexité, tout en favorisant la décentration, les nuances et l'esprit critique d'un futur citoyen avec son propre système explicatif. À cet effet, les visées prioritaires du PER en Sciences humaines et sociales sont explicites, puisqu'elles demandent de «développer des compétences civiques et culturelles qui conduisent à exercer une citoyenneté active et responsable par la compréhension de la façon dont les sociétés se sont organisées et ont organisé leur espace, leur milieu, à différents moments» (CIIP. 2010, p.43).

## D'une nécessaire mémoire collective à une distanciation critique

Le développement de la pensée historique chez l'élève requiert une ouverture d'esprit afin de percevoir des réalités différentes du passé. Ce même passé pourrait se situer ce matin à l'école lorsqu'un événement particulier s'est déroulé (un accident, la visite de Saint Ni-

colas, une journée spéciale du camp de ski...) ou il y a quelques centaines de milliers d'années avec l'arrivée des premiers hominidés sur Terre, par exemple. Il s'agit de former des citoyens de demain aptes à comprendre et à analyser le monde qui les entoure et à envisager un espace-temps parfois étranger. Ainsi, les élèves sont supposés mettre en œuvre leurs compétences sociales pour appréhender les intentions et les agissements des hommes du passé (Cariou, 2012).

La démarche didactique en histoire devrait donc permettre une construction socialement partagée du passé et en interaction constante avec deux pôles que Moisan (2017) relève comme incontournables: l'identification et la décentration. Cette chercheuse québécoise propose un développement de la pensée historique rejoignant les principaux objectifs du PER avec un nécessaire travail d'identité sur un passé commun, le développement d'une mémoire collective.

Il s'agira peut-être de se mettre d'accord entre élèves sur un événement vécu au cours de la récréation, un accident dans la cour de récréation (Moyens d'enseignement romands, MER, classes enfantines, 4 à 6 ans) par exemple, mais aussi sur quelques événements qui ont contribué à la création de la Suisse, le mythe de Guillaume Tell pour le cycle 2 (MER 7-8e degrés, 12 à 14 ans), par exemple. La création d'une histoire commune partagée, tant pour un événement comme un accident que pour un mythe comme celui de Guillaume Tell, devrait contribuer à construire avec les élèves une chronologie d'événements ou de faits, de travailler sur la pertinence des traces diverses à disposition (photos, documents iconographiques, cartes, récits oraux ou écrits...) dans la perspective de partager une même mémoire collective.

Le deuxième pôle que Moisan (2017) met en évidence, la décentration, accorde une grande importance à un regard critique et objectif sur l'objet historique. Adopter un regard systémique et une distance critique empreints d'altérité sur la problématique historique choi-

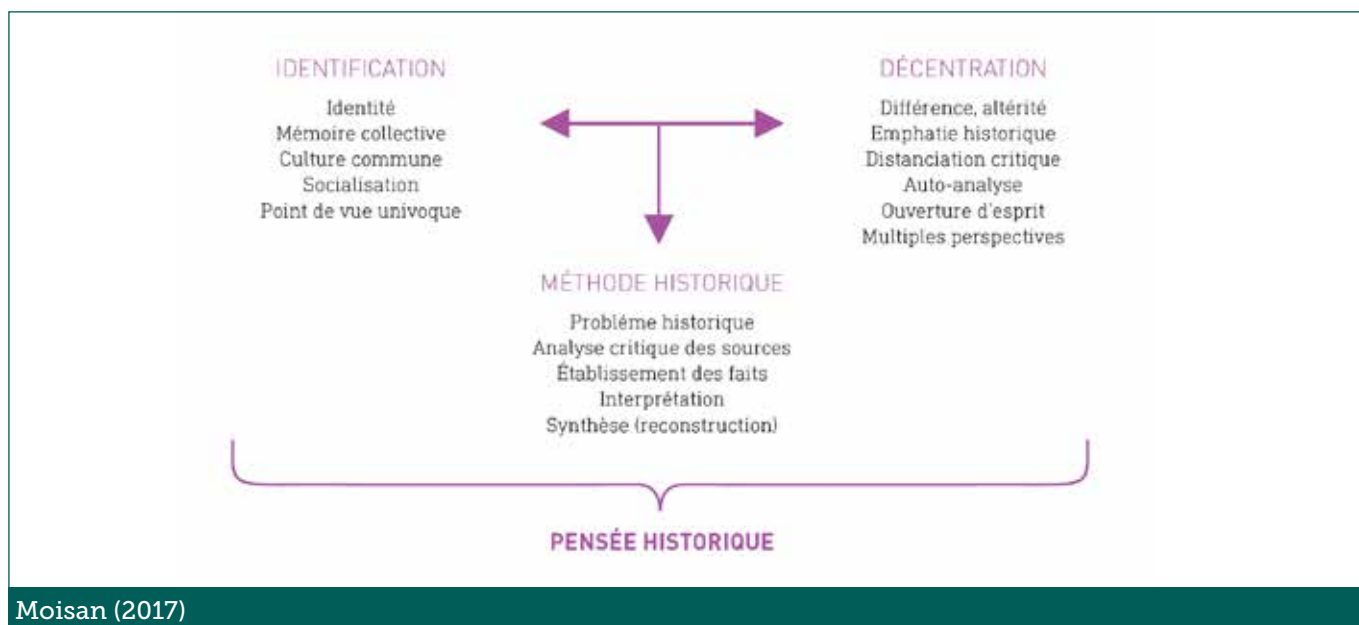
sie est un défi à relever dans la durée et dès le premier cycle de l'école obligatoire. Un travail de décentration mérite de se faire avec les élèves, afin de se questionner sur les causes et les conséquences de chaque situation afin de s'approprier le récit historique de multiples manières.

Cette méthode de travail contribue à une véritable problématisation de la situation (Fabre, 2009; Orange, 2005; Roy et Gremaud, 2017), de construire des questions fécondes en classe avec les élèves qui orienteront ensuite leurs travaux d'investigation. À sa suite, il s'agira d'entrer dans une interprétation et une reconstruction objective de la situation historique déterminée.

## Pensée historique et nécessaire problématisation

Si nous reprenons la séquence de l'accident au cycle 1 (MER classes enfantines soit 1er-2e degrés), le processus d'enquête ne sera pas le même si vous êtes impliqué dans l'accident, si vous en êtes la victime, le principal responsable ou un simple témoin. Une distanciation critique construite en classe avec l'enseignante est à mettre en œuvre dans le but de développer progressivement une empathie historique avec les élèves concernés. Il ne s'agira pas de prendre parti, mais bien de comprendre le problème, d'analyser la pertinence des sources d'informations et éventuellement d'en trouver d'autres avant d'entrer dans une reconstruction de cet événement. Cet apprentissage mobilise la capacité des élèves à exercer une pensée formelle, plus raisonnée, qui implique une mise à distance de la pensée spontanée, intuitive axée sur l'émotion, l'identification et l'interprétation.

Au niveau du cycle 2, les aventures d'un personnage improbable comme Guillaume Tell (MER 7e-8e degrés) ne peuvent être prises comme un simple récit à étudier en classe selon le schéma classique des questions de l'enseignant et des réponses des élèves. La difficulté réside dans la mise en perspective de ce mythe (Gremaud





© Chappatte, The New York Times, www.chappatte.com

et Roy, 2017), dans la problématisation de quelques faits ou événements liés au récit lui-même afin de le mettre en perspective, de le placer dans son contexte spatio-temporel et surtout politique.

Ainsi, les élèves pourraient, avec l'accompagnement indispensable de l'enseignant, enquêter sur différentes ambiguïtés et questions que le récit lui-même propose: Quels ont été les événements successifs proposés dans le récit de Tell? L'aventure de Tell a-t-elle toujours été racontée de la même manière à travers le temps et est-elle plausible? Tell avait-il les moyens et les compétences de réussir un tir si précis avec une arbalète du XIV<sup>e</sup> siècle? Pour quelles raisons Guillaume Tell, pourtant meurtrier d'un bailli, n'a-t-il jamais été jugé? Comment expliquer que l'on identifie aujourd'hui un sportif exceptionnel comme Roger Federer à un personnage improbable comme Guillaume Tell?

Toutes ces questions peuvent contribuer à une problématisation des faits ou des événements historiques s'inscrivant dans le cadre de la démarche historique, mais en ne restant pas à une simple mise en évidence de la complexité d'un événement ou d'une situation (Bugnard, 2011). Nous souscrivons que la démarche d'enquête dans une perspective interdisciplinaire (Gremaud et Roy, 2017) pourrait être une voie intéressante à explorer afin d'aborder en classe toute la complexité de problématiques historiques, du mythe de Tell à l'accident en récréation.

## Bibliographie

Bugnard, P.-P. (2011). «La problématisation en histoire enseignée». *Le cartable de Clio*, 11, 189-203.

Cariou, D. (2012). *Historisation de la didactique de l'histoire: démarches de pensée historique et apprentissage de l'histoire. Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche en formation*, Bruxelles: De Boeck, 69-78.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand (PER). Mathématiques et Sciences de la nature – Sciences humaines et sociales. Cycle 2. Neuchâtel: CIIP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2016). Histoire 7-8 H. Cycle 2. Neuchâtel: UMER.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2012). Géographie, histoire, sciences de la nature: Moyen d'enseignement romand. 1-2H Cycle 1. Neuchâtel: UMER.

Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: PUF.

Gremaud, B., & Roy, P. (2017). «La problématisation interdisciplinaire d'un fait historique improbable en constante évolution: le mythe fondateur suisse de Guillaume Tell.» *Bulletin du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS)*, 4, 44-57.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Montréal/Paris: L'Harmattan.

Moisan, S. (2017). «La pensée historique à l'école: visées et modèles». *Bulletin du CREAS*, 3, 8-14.

Orange, C. (2005). «Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38(3), 69-94.

Roy, P. et Gremaud, B. (2017). «Une démarche d'investigation interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice». *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 22, 99-123.

Seixas, P. (2012). *The big six*. Vancouver: Nelson College Indigenous.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). «Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français». Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus, les curriculums en question* (p. 117-146). Bruxelles: De Boeck.



© Philippe Martin