



HAL
open science

Quelques enjeux de la didactique de l'histoire aujourd'hui

Didier Cariou

► **To cite this version:**

Didier Cariou. Quelques enjeux de la didactique de l'histoire aujourd'hui : Conférence donnée lors du colloque 531 de l'ACFAS à Ottawa, 13 mai 2024. Congrès ACFAS. Colloque 531 Mobiliser des savoirs et des ressources en sciences humaines : approches didactiques pour conceptualiser et problématiser, Vincent Boutonnet, May 2024, Ottawa (Ontario), Canada. hal-04573903

HAL Id: hal-04573903

<https://hal.science/hal-04573903>

Submitted on 13 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Didier Cariou

Université de Brest / CREAD

Conférence donnée lors du colloque 531 de l'ACFAS, Ottawa, 13 mai 2024

Quelques enjeux de la didactique de l'histoire aujourd'hui

Introduction

Je remercie sincèrement Vincent Boutonnet de m'avoir invité à prononcer cette conférence. Je regrette évidemment de ne pas pouvoir être physiquement avec vous aujourd'hui.

Je n'évoquerai ici qu'une petite partie de la didactique de l'histoire, celle qui étudie les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire scolaire, et donc la relation entre la professeure ou le professeur, les élèves et les savoirs historiques en jeu dans cette relation. Ce champ scientifique se réfère à des cadres théoriques, il suppose la collecte, le traitement et l'analyse de données empiriques, comme toute science sociale.

Je laisse de côté l'analyse des manuels et des programmes car mon objet est déjà beaucoup trop vaste pour le temps qui m'est imparti.

Notre problème est bien connu. Depuis toujours la didactique de l'histoire est éclatée, sans grande cohérence scientifique. Ses travaux sont peu connus et peu diffusés. Nous pouvons même nous demander à quoi elle peut bien servir ! J'évoquerai à ce propos trois enjeux pour la didactique de l'histoire : un enjeu concernant la discipline scolaire histoire elle-même, objet de nos analyses, un enjeu concernant la didactique de l'histoire en tant que champ scientifique, avant de finir sur quelques perspectives.

Je vais m'efforcer de relier entre elles de propositions bien connues mais habituellement éparses. J'espère que je pourrai apporter quand même quelque chose à notre réflexion collective.

1. Un premier enjeu : l'histoire peut-elle constituer une discipline d'enseignement véritablement formatrice pour les élèves ?

L'histoire est une discipline qui semble inaccessible au yeux de certains élèves. Elle pose au moins trois difficultés avec lesquelles se débat également la didactique de l'histoire.

1.1. Première difficulté : l'objet absent de l'histoire

La première difficulté tient au fait que l'objet de l'histoire est absent, il n'existe plus.

L'histoire est la seule discipline scolaire qui porte sur un objet absent, aboli, à savoir le passé. Contrairement aux autres disciplines scolaires qui manipulent des objets techniques, des nombres, des formules, des plantes, des insectes, des productions langagières, etc., on ne peut pas manipuler l'objet de l'histoire, à savoir les femmes et les hommes du passé, et le passé lui-même. Comme le rappelait Marc Bloch, on ne peut pas rejouer une bataille du passé.

Nous disposons malgré tout d'éléments qui nous relient au passé. Les historiennes et les historiens travaillent sur des traces du passé (des vestiges archéologiques, des textes et des artefacts, notamment) et produisent un discours sur le passé à partir de ces traces.

En classe, les élèves travaillent sur des discours qui sont des représentations du passé, jamais sur le passé lui-même. Mais la dimension médiante de l'histoire, cette distance à l'objet étudié, est source d'incompréhension du côté des élèves. Les deuxième et troisième difficultés en découlent.

1.2. Deuxième difficulté : les documents et la réalité du passé

Dans tous les pays, tout au long du XXe siècle, les élèves devaient écouter le discours du professeur ou de la professeure sur le passé. Pour beaucoup d'élèves, ce discours sur le passé était un discours de vérité exprimant la réalité du passé. Ce discours indiquait ce qu'il fallait savoir du passé et ce qu'il fallait en penser. De la même manière, le manuel scolaire proposait un discours cohérent du même type. Dans certains pays, ce discours, que l'on peut nommer « roman » ou « récit national », était supposé susciter l'adhésion des futures citoyennes et des futurs citoyens à un projet politique plus large.

A partir des années 1980 et 1990, avec le constat d'un relatif échec de cette transmission magistrale de l'histoire, et sous l'influence de la théorie psychologique de l'apprentissage de Piaget notamment (l'apprentissage suppose l'activité des élèves), le travail sur les documents a été massivement importé dans les classes en Europe comme en Amérique du Nord. Cette évolution était supposée rapprocher l'enseignement de l'histoire des pratiques savantes de la discipline : de même que les historiennes et les historiens travaillent sur des sources, de même les élèves devraient travailler sur des documents (à savoir des sources didactisées à des fins d'apprentissage). Les élèves pourraient ainsi développer leur esprit critique, qui justifie la place de l'histoire dans les programmes d'enseignement, du moins dans les pays francophones, et qui constitue la base de la formation des futures citoyennes et des futurs citoyens.

Cependant, le constat est amer. Les élèves prennent toujours le discours des documents pour la réalité elle-même. L'orientation vers les méthodes dites « actives » a généré un malentendu : les documents historiques sont manipulés tout comme sont manipulés les exemples de grammaire, les formules mathématiques, les plantes, les insectes, etc. D'où la confusion entre les documents (les outils) et le passé, l'objet de l'étude elle-même.

Cette conception réaliste du discours historique et des documents historiques a été théorisée par François Audigier par le modèle des 4R (l'histoire enseignée *Refuse* le politique, propose un *Référent* consensuel, enseigne des *Résultats*, elle dit la *Réalité* du monde) qui caractérise la forme scolaire de l'histoire (et de la géographie). Pour les élèves, bien souvent, les documents ne sont pas un discours sur le passé, ils sont transparents au passé et donnent directement à voir le passé.

Une grosse enquête du Ministère de l'Éducation nationale en France, en 2007, a montré que, pour les élèves, en classe d'histoire, il n'est pas nécessaire de développer des compétences particulières pour connaître le passé. Il n'est pas nécessaire de « penser » pour réussir en classe d'histoire. Il suffit d'écouter le professeur et d'apprendre sa leçon.

1.3. Troisième difficulté : les documents et la vérité historique

Nous nous trouvons alors devant une troisième difficulté : la question de la vérité en histoire.

Le didacticien britannique Peter Lee a expliqué simplement ce problème essentiel. Il rappelle que, lorsqu'un enfant a fait une bêtise, face aux soupçons de ses parents, il se trouve devant une alternative très simple : raconter la vérité et risquer d'être puni, ou raconter un mensonge pour échapper à la sanction. Forts de cette expérience, les élèves pensent que le passé est un donné fixe et intangible. Il n'y aurait qu'une seule manière d'en rendre compte. Un énoncé différent relèverait

donc du mensonge. Dès lors, comment faire comprendre aux élèves qu'il est possible de tenir deux discours différents à partir de deux points de vue opposés, mais également fondés scientifiquement, sur le même objet du passé ? Pour reprendre le titre du célèbre ouvrage de Sam Wineburg, penser historiquement est un « acte non-naturel », ou contre-intuitif.

En conséquence, lorsque deux documents proposent deux discours différents sur un fait du passé car ils reflètent deux points de vue opposés mais également fondés, les élèves se demandent : « Quel document est le bon ? », « Quel document dit vrai ? ».

Faisons le bilan de ces trois difficultés. A chaque fois, l'histoire semble être une discipline qui contribue peu à la formation intellectuelle des élèves. Dans ce cas, à quoi peut bien servir la didactique de l'histoire dont l'enseignement de cette discipline constitue l'objet d'étude ?

Pourtant, dans tous les pays, les recherches s'efforcent de comprendre malgré tout à quelles conditions les élèves peuvent *penser en histoire* et *penser l'histoire*. Car il arrive que les élèves apprennent de l'histoire en classe d'histoire ! La didactique de l'histoire trouve donc, malgré tout, une matière à étudier. Mais ces recherches sont très éclatées et cela constitue à mon sens le second grand enjeu auquel la didactique de l'histoire est confrontée.

2. Un deuxième enjeu : l'éclatement théorique et conceptuel de la didactique de l'histoire est-il un frein pour nos recherches ?

Le rôle de la didactique de l'histoire que j'évoque ici sert précisément à décrire et à comprendre les processus par lesquels les élèves s'approprient des savoirs historiques et s'engagent dans ce que l'on nomme en Amérique du Nord, la « littératie historique », à savoir la capacité à comprendre des documents historiques et à produire des textes permettant de communiquer cette compréhension de l'histoire.

Mais les approches de la didactique de l'histoire sont plurielles et cette diversité ne favorise pas vraiment le dialogue entre les didacticiennes et les didacticiens de l'histoire.

Il est difficile d'aborder ce point sans se livrer à une présentation fastidieuse des différents cadres d'analyse. Je vais essayer de présenter la grande diversité de nos approches en montrant la diversité de leur rapport à la discipline de référence, à l'histoire savante et à son épistémologie.

2.1. L'approche par la « discipline scolaire »

Une première approche de la didactique est celle de la « discipline scolaire » développée en France dans les années 1990 par François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon. Elle postule la totale autonomie de l'histoire scolaire par rapport à l'histoire savante mais aussi par rapport aux autres didactiques. Elle mobilise le modèle de la « discipline scolaire » de l'historien de l'éducation André Chervel. Ce modèle conduit à considérer que les exercices et les modalités d'évaluation auxquels sont soumis les élèves sont de pures créations scolaires. D'ailleurs, selon ce modèle, les savoirs dispensés relèveraient d'une « vulgate » très éloignée des savoirs académiques. Ce modèle de la discipline scolaire avait pourtant marqué un très net progrès car il engageait les didacticiennes et les didacticiens à entrer dans les classes afin de décrire les pratiques ordinaires alors peu connues.

Mais il semble difficile de postuler aujourd'hui le total découplage entre l'histoire scolaire et l'histoire académique promu par les tenants de la discipline scolaire.

Ce sont les modalités du lien, plus ou moins serré, entre l'histoire scolaire et l'histoire savante qui distinguent aujourd'hui les différentes approches. Ce qui est rassurant, c'est que les diverses recherches convergent toutes vers les mêmes constats.

2.2. L'approche par le « raisonnement historique » (*Historical Reasoning*)

Dans le monde anglophone de nombreuses recherches en didactique de l'histoire s'inscrivent dans le cadre de la psychologie cognitive. Elles étudient le raisonnement historique (*Historical Reasoning*).

2.2.1. « Raisonner avec les documents »

Une première orientation dans ce cadre relève de ce que l'on peut nommer « raisonner avec les documents » (Jean-François Rouet, Chauncey Monte Sano, Susan De La Paz, Janet Van Drie, Carla Van Boxtel, Denis Shemilt, Peter Lee). Elle suppose des recherches quantitatives mobilisant des échantillon de grande ampleur et visant la production de résultats statistiques. Le raisonnement historique est modélisé sous la forme de procédures standardisées. Il est conçu comme une déclinaison particulière de l'argumentation en général. On vérifie les effets de l'implémentation de ces procédures auprès d'échantillons d'élèves nombreux, en procédant à des pré-test et à des post-tests, en comparant des classes expérimentales et des classes témoins, conformément aux méthodes de la psychologie cognitive. Les élèves sont en général invités à lire des documents et à produire une argumentation pour répondre à une question.

Cette approche distingue en outre deux types de concepts. Les concepts de premier ordre (*Substantive concepts*), ou concepts historiques, concernent les objets de l'histoire, à savoir les contenus de l'apprentissage (la monarchie, la révolution, l'industrialisation, les guerres mondiales, etc.). Les concepts de second ordre (*Structural concepts*), ou concepts structurants de la discipline, renvoient aux procédures standardisées de l'argumentation historique : poser une question, critiquer les sources, administrer la preuve d'un argument, distinguer les causes et les raisons, produire des explications, mobiliser des concepts de premier ordre, penser le temps et le changement, produire un récit. Le raisonnement historique est donc bien conçu comme une variation spécifique de l'argumentation en général.

Cette orientation « raisonner avec les documents » fournit deux enseignements salutaires. Un premier enseignement est que les concepts historiques de premier ordre ne peuvent être acquis par eux-mêmes, sans être intégrés à un raisonnement modélisé par les concepts de second ordre. Le second enseignement est que, lorsque les élèves sont formés à l'usage des concepts structuraux de second ordre, ils peuvent entrer dans une forme de littératie historique. Ces recherches montrent qu'il est possible de viser différents niveaux de lecture des documents depuis la lecture littérale des documents jusqu'à la prise en compte par les élèves de différents points de vue exprimés par les documents. Mais le raisonnement historique reste considéré comme une simple spécification de l'argumentation.

2.2.2. « Raisonner sur les documents »

Une seconde orientation en psychologie cognitive relève de ce que l'on pourrait nommer « raisonner sur les documents » (Sam Wineburg, Abby Reisman, Bruce VanSledright). Elle distingue les experts des novices pour étudier les pratiques de lecture des documents des historiens et les pratiques de lecture des élèves.

Les pratiques de lecture des historiens ont été modélisées sous la forme de quatre *euristiques* : *sourcing* (critique de la source, analyse du point de vue de son auteur), *contextualization* (mise en relation du document avec son contexte d'élaboration), *corroboration* (confrontation du document avec d'autres documents éventuellement contradictoires) et *close-reading* (lecture approfondie du document). Alors que l'orientation précédente relevait d'un raisonnement générique, celle-ci se réfère davantage à la pratique historique de la critique externe et de la critique interne des sources.

Cette orientation suppose que c'est l'initiation des élèves aux pratiques historiques de lecture et de critique des documents, et non pas la seule pratique de l'argumentation, qui peut développer leur littératie historique. Le raisonnement historique est ici articulé étroitement aux pratiques historiques de critique des sources.

2.3. L'approche par la « pensée historique » (*Historical Thinking*)

2.3.1. La pensée historique

En Europe continentale et au Canada, on s'intéresse davantage au développement de la pensée historique (*Historical Thinking*). Cette troisième orientation rassemble aujourd'hui, me semble-t-il, un grand nombre de chercheuses et de chercheurs sur chaque rive de l'Atlantique. Cette approche est davantage liée à l'épistémologie de l'histoire, entendue comme la théorie de la connaissance qui nous donne à connaître les pratiques et les démarches de pensée des historiens. Pour reprendre le titre célèbre de Robert Martineau, l'histoire à l'école, envisagée sous l'angle de la pensée historique, offre « matière à penser ». En France, la grande figure qui a montré la voie vers la pensée historique était l'historien et didacticien Henri Moniot, le fondateur de la didactique que nous pratiquons en France aujourd'hui. Nicole Lautier, ancienne professeure de psychologie sociale (et ma vénérée directrice de thèse) a montré toute la valeur de cette approche.

Cette orientation postule une continuité entre l'histoire scolaire et l'histoire universitaire, savante : elle suppose que les élèves pratiquent à leur niveau certaines démarches de pensée des historiennes et des historiens. Les « six grands concepts de la pensée historique » développés par Peter Seixas servent à caractériser les démarches accessibles aux élèves : le concept d'importance historique (*Historical significance*) sur ce qui vaut la peine d'être connu, le concept de la preuve fondée sur des sources (*Primary source evidence*), le concept de continuité et de changement (*Continuity and change*), les concepts de cause et de conséquences (*Causes and consequences*) pour penser l'explication historique, le concept de mise en perspective historique (*Historical perspective-taking*) visant à prendre en compte la distance temporelle qui nous sépare des humains du passé, et enfin la dimension éthique (*Ethical dimension*) qui nous invite à entretenir une relation mémorielle aux victimes de crimes et d'injustices et à ceux qui se sacrifient pour améliorer le sort de l'humanité. C'est par exemple l'objet des travaux de Nadine Fink, à Lausanne, qui travaille sur la réception des témoignages liés à la Seconde Guerre mondiale par les élèves. L'ensemble de ces concepts est subsumé selon Peter Seixas sous le concept de la compétence narrative (*Narrative competence*) qui permet de sélectionner les faits importants et les preuves nécessaires pour le récit que l'on produit, qui donne une forme langagière au temps historique, qui explique les actions des humains dans le passé tout en produisant une réflexion éthique sur le passé ainsi raconté.

D'autres grammaires de la pensée historique ont été proposées. A Genève, Charles Heimberg invite à considérer la *comparaison* pour établir les ressemblances et les différences entre le passé et le présent, la *périodisation*, la *distinction* entre l'histoire et ses usages dans la société.

Pour ma part, à une échelle plus réduite, je propose de prendre en compte la problématisation (pourquoi parle-t-on de cela?), la conceptualisation (de quoi parle-t-on ?), l'explication (comment cela s'est-il déroulé?), la périodisation (quand cela s'est-il déroulé ?) et la narration qui englobe les opérations précédentes. Il faudrait sans doute ajouter l'administration de la preuve (comment sommes-nous fondés à dire cela ?).

Dans tous les cas, le lien à l'épistémologie, plus qu'aux pratiques de critique des sources, est particulièrement fort.

2.3.2. Le rôle de la conscience historique

Nous retrouvons ici d'une certaine manière les concepts de second ordre ainsi que les euristiques de Sam Wineburg et de ses collègues, mais l'orientation vers la pensée historique va encore plus loin. Elle ne vise pas seulement la connaissance du passé. Elle s'inscrit également dans la logique de la *conscience historique*, cette capacité à se situer dans le temps historique, à penser l'historicité de sa propre existence, à penser notre présent en relation avec le passé et avec le futur. La conscience historique développe la dimension proprement anthropologique de l'histoire et de l'histoire scolaire. Elle inscrit l'existence de chaque être humain dans le cours du temps historique, en lien avec les humains qui ont vécu avant nous et en relation avec nos espoirs et nos craintes pour le futur. La conscience historique fait l'objet de publications par des collègues d'Europe centrale et septentrionale dans la revue *Historical Encounters*. Elle est beaucoup travaillé au Québec (Catherine Duquette, Jocelyn Létourneau, Christian Laville) et au Canada anglophone.

Cette catégorie, élaborée à l'origine par Heidegger (concernant l'historicité du *Da-sein*), nous a été transmise par le didacticien allemand Jorn Rüsen en passant par Reinhardt Koselleck pour qui, on le sait, la conscience historique tient dans l'articulation entre un *champ d'expérience* et un *horizon d'attente*. À l'école, Peter Seixas au Canada et Nicole Lautier en France ont montré que la conscience historique et un certain rapport au passé et à la discipline histoire scolaire forment, du côté des élèves, la condition de la possibilité de l'exercice de la pensée historique. Elle conditionne, pour reprendre le beau titre de l'ouvrage de Nicole Lautier, les modalités de « la rencontre de l'histoire » par les élèves.

Par exemple, nous avons vu que les orientations didactiques liées à la psychologie cognitive envisagent le document comme le support des preuves qui fondent une argumentation. En revanche, le cadre de la pensée historique et de la conscience historique met en évidence le lien à établir entre le passé de la trace et le présent de notre questionnement qui érige la trace en document et en preuve. L'articulation du présent au passé est la condition de pratiques de lecture de document et de productions d'écrits en classe plus conformes aux pratiques historiennes. Ainsi, la lecture d'une lettre de poilu en classe ne devrait pas seulement servir à fournir les preuves de la dureté des conditions d'existence dans les tranchées (la saleté, la boue, les rats, les poux, la faim, la soif, etc.). Elle devrait servir aussi et surtout à questionner le fait que chaque soldat écrit fréquemment à sa famille, à questionner ce qu'il dit et ce qu'il ne dit pas. Car nous savons que décrire les rats et les poux était un moyen de ne pas évoquer ce qui risquait vraiment d'inquiéter la famille. En outre, comme l'a montré Nicole Lautier, l'exercice écrit de la pensée narrative par les élèves suppose de questionner sa propre identité en tant qu'auteur de ce que l'on écrit, de construire un rapport aux humains du passé et à leurs agissements pour en produire un récit dans le présent.

Ici aussi, le lien à l'épistémologie de l'histoire est très fort. Mais pas seulement. La conscience historique questionne notre propre existence en tant qu'elle est liée à celle des humains qui nous ont précédé. Elle touche à la dimension proprement existentielle de l'histoire, savante comme scolaire.

2.3.3. La séance d'histoire comme une enquête

Je terminerai l'évocation de la pensée historienne avec les travaux que nous menons en France, mes collègues inscrits dans le cadre de l'apprentissage par problématisation (Sylvain Doussot, Lucie Gomes) et moi-même. Nos approches sont différentes, mais nous considérons que les élèves sont susceptibles de mener en classe une enquête, au sens de John Dewey, une enquête parente de l'enquête historienne. La norme est pour nous celle de l'histoire des historiennes et des historiens. Elle constitue une condition de la production et du contrôle des situations d'apprentissage en histoire.

Mes collègues mettent l'accent sur la recherche et la formulation d'un problème pour guider l'enquête des élèves sur un corpus documentaire. Mais nous partageons l'idée que, pour mener leur enquête, les élèves doivent s'efforcer de rechercher dans les documents non pas des informations factuelles mais des indices, au sens du paradigme indiciaire de Carlo Ginzburg. A partir de ces indices, les élèves peuvent émettre des conjectures sur les intentions des auteurs des documents et sur les événements relatés dans ces documents. Nous nous efforçons donc de penser les pratiques de classe au plus proche des pratiques d'enquête des historiennes et des historiens.

Que conclure de cette (trop longue) deuxième partie ? Il est clair que la didactique de l'histoire en tant que science ne relève pas d'un paradigme partagé, au sens de la matrice disciplinaire de Kuhn. Ni les méthodes, ni les références, ni la relation à l'histoire scientifique, ni même les problèmes ne sont partagés par toutes celles et tous ceux qui étudient l'apprentissage de l'histoire. Cet éclatement ne favorise pas la cumulativité des résultats qui devrait garantir la progression de notre champ. Mais les résultats semblent robustes puisqu'ils convergent vers une forme de consensus. Il serait donc possible d'échanger sur nos résultats. Une meilleure interconnaissance permettrait peut-être de construire une communauté scientifique des didacticiennes et des didacticiens de l'histoire, dans le respect de leur diversité, par delà les frontières aussi bien théoriques que géographiques.

La figure suivante propose une schématisation des différentes approches de la didactique de l'histoire que je viens de présenter. Les diagrammes et leurs intersections suggèrent des proximités et des distances.

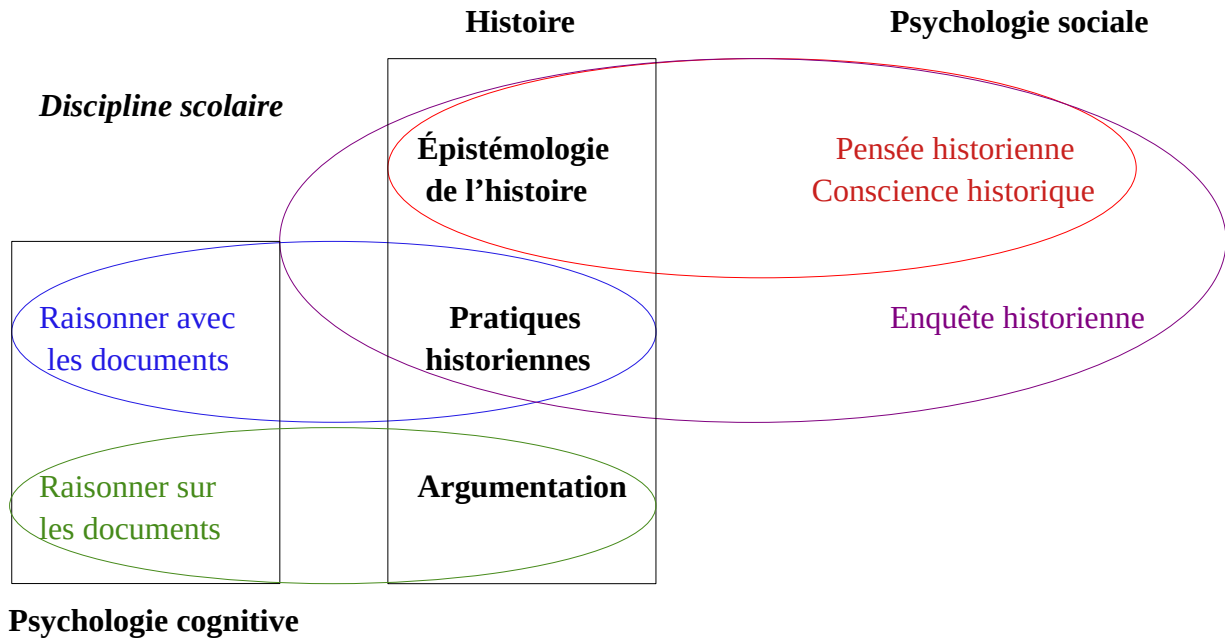


Figure : L'articulation des approches de la didactique de l'histoire à l'histoire savante

3. Un troisième enjeu : des défis à venir pour la didactique de l'histoire ?

Je suis beaucoup moins sûr de moi pour évoquer les défis à venir pour la didactique de l'histoire. J'en propose trois, mais la liste n'est pas exhaustive

3.1. Un défi : les pratiques de l'histoire hors la classe

Un défi concerne l'étude des pratiques des élèves liées à l'histoire, hors de la classe, mais qui produisent un effet sur leurs apprentissages. Les effets du visionnage de films de cinéma par les élèves sont souvent étudiés. Un autre exemple est celui des jeux vidéo à dimension historique tels que *Assassin's Creed* ou *Call of Duty*. Cet aspect est travaillé par certains collègues québécois, dont Vincent Boutonnet. Mais, comme ces jeux sont en théorie interdits aux moins de 16 ans, il est difficile de les introduire dans les classes afin d'étudier l'agentivité des jeunes qui s'adonneraient à ces jeux (Marc-André Ethier, David Lefrançois, Stéphanie Demers). Il est seulement possible d'y explorer la reconstitution historique du monde concerné. Mais j'ai lu très récemment un article qui ne se situait pas dans notre champ et qui évoquait, trop partiellement cependant, la compréhension de la Seconde Guerre mondiale par des jeunes jouant à *Call of Duty*. Mais les difficultés d'ordre méthodologique et déontologique de ce type d'étude sont peut-être insurmontables.

Dans le même ordre d'idées, que devons-nous faire de l'IA générative que les élèves les plus âgés utilisent fréquemment, au quotidien ? Peut-elle aider les élèves à produire des textes en histoire sans qu'elle se substitue à leur propre intelligence ? Ou bien faut-il les entraîner à exercer leur esprit critique face à des textes produits par l'IA générative et en repérer les limites ? Comme nous nous intéressons toutes et tous à la littérature historique, nous ne pourrions sans doute pas faire l'économie de cette réflexion à court et moyen terme.

3.2. Un défi : *Fact checking* et esprit critique ?

Un autre défi, lié au précédent est celui de l'étude de la construction de l'esprit critique des élèves en classe d'histoire. En France, nous considérons trop souvent comme évident que l'enseignement de l'histoire contribue au développement de l'esprit critique des élèves. Ce dernier légitime la place encore importante dévolue à notre discipline dans certains systèmes scolaires. Nous revenons ainsi à l'exercice du raisonnement historique et de la pensée historienne qui est à construire en permanence. En fait d'esprit critique, Nicole Tutiaux-Guillon a montré que, dans l'école française depuis la fin du XIXe siècle, il s'agit plutôt de substituer une connaissance scientifique, vraie et vérifiée, à une connaissance erronée, dans la logique de ce que nous appelons aujourd'hui le *Fact checking* (je ne sais pas comment cela se dit en français).

Dans un ouvrage récent, Sam Wineburg a montré que des historiennes et les historiens, pourtant armés de la méthode historique, ne parvenaient pas toujours à démêler le vrai du faux dans les informations diffusées sur les réseaux sociaux. Il nous incombe donc d'investiguer les compétences critiques qui pourraient être développées par les élèves lors des leçons d'histoire. Il s'agit d'outiller intellectuellement les futurs citoyens. C'est la logique d'une recherche (Compétences critiques et enseignement de l'histoire, CCEH) financée par l'Agence Nationale pour la Recherche française, pilotée par Sylvain Doussot et associant des collègues français, suisses et québécois. Mais d'autres recherches seront certainement nécessaires pour documenter encore cette question.

3.3. Un défi : récit national ou compréhension de la mise en récit du passé ?

Un dernier défi est sans doute lié à l'étude des usages de l'histoire scolaire. Pour évoquer cela, je me réfère un article important où Peter Seixas, en 2000, distinguait trois manières de faire de l'histoire.

J'ai largement évoqué ce qu'il nomme l'approche disciplinaire, à savoir l'approche par le raisonnement historique ou par la pensée historienne. Elle est destinée à équiper les élèves d'une méthode historique critique pour les rendre capables d'établir la validité historique d'une version du passé plutôt que d'une autre, sur la base de preuves documentaires. Je suppose que nous y sommes toutes et tous très attachés. Ce serait, selon Peter Seixas, le mode d'enseignement propre à la démocratie libérale. Cette approche entre en conflit avec l'approche qui vise à enseigner la « bonne » version du passé afin de développer un sentiment d'appartenance à une communauté nationale, que nous nommons en France le « récit national ». Ce récit contribuerait, selon ses défenseurs, à forger une identité collective et du lien social : nous pourrions vivre ensemble puisque nous partageons une histoire (supposée) commune. Régulièrement, certains dirigeants politiques exhument ce refrain qui relève selon Peter Seixas d'une visée culturelle et politique autoritaire.

Cependant, les jeunes issus de l'immigration depuis l'ancien empire colonial en France et ailleurs, les personnes issues des Premières nations au Canada ne peuvent pas se reconnaître dans un récit national uniforme. Peter Seixas conseillait de développer ce qu'il nommait une approche « postmoderne » afin de conduire plutôt les élèves à comprendre comment les différents groupes humains de nos sociétés plurielles et multiculturelles ont organisé et organisent le passé sous la forme de récits pluriels et parfois contradictoires. La multiperspectivité, selon Sabrina Moisan par exemple, suppose une lecture fine et approfondie des documents et des récits produits à partir de ces derniers. C'est également ce que propose Lucie Gomes sur les récits mémoriels des guerres de Vendée pendant la Révolution française et, actuellement, sur les récits du massacre d'Oradour-sur-

Glane en juin 1944. Il s'agit de découvrir la logique et les présupposés des récits plus que la vérité et l'erreur. On pourrait ainsi traiter l'une des difficultés que j'évoquais au départ : conduire les élèves à comprendre que les documents ne donnent pas à voir directement la réalité du passé mais qu'ils proposent un discours sur le passé.

Peter Seixas formulait cette proposition au début de ce siècle. Dans notre monde de plus en plus incertain et dangereux, cette proposition me semble d'une grande actualité et d'une grande urgence pour la formation des jeunes. Des travaux, pas assez nombreux, explorent cette voie. De ce point de vue, la didactique de l'histoire, en tant que champ scientifique est de plus en plus nécessaire, pour des raisons scientifiques, sociales et surtout politiques.

Conclusion

Deux points, pour conclure définitivement. J'ai essayé de montrer que les travaux en didactique de l'histoire permettent de dresser en creux d'une histoire scolaire intellectuellement et humainement formatrice.

Je dirai enfin que le principal défi que nous avons à relever est de continuer à faire de la recherche en didactique de l'histoire et d'accumuler toujours plus de travaux pour avancer collectivement.

Quelques références bibliographiques :

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 15, 61-89.

Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. PUR.

Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. PUR.

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

Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et compétences critiques*. Peter Lang.

Doussot, S. & Fink, N. (2022). La didactique de l'histoire dans l'espace francophone. Analyse des développements d'une discipline scientifique. *Éducation et didactique*, 17(3), 115-135.

Ethier, M.-A., Lefrançois, D. & Audigier, F. (dir.) (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. De Boeck.

Fink, N. (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Peter Lang.

Gomes, L. (2023). *Enseignement de l'histoire et esprit critique*. PUR.

Hassani-Idrissi, M. (dir.) (2023). *Henri Moniot. Historien et didacticien*. L'Harmattan.

- Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Presses universitaires du Septentrion.
- Seixas, P. (2000). Schweigen ! Die kinder ! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools ? In Peter N. Stears, Peter Seixas & Sam Wineburg (ed.). *Knowing, Teaching and Learning History* (pp. 21-37). New York University Press. Traduction française par Sylvain Dousot, *Le Cartable de Clio*, 12-2012, 126-140.
- Seixas, P. (ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. The University of Chicago Press.