

Enseignement de l'histoire **et** **développement de l'esprit critique**¹

« Il est temps que chaque acteur compétent, à quelque niveau qu'il se trouve, engage la bataille d'influence sur le marché cognitif en faveur de la démocratie de la connaissance et de la pensée méthodique pour faire reculer, partout, les savants d'illusion »².

1. Une intention durable du législateur : développer « l'esprit critique » des élèves.

Une ambition partagée :

Dans les programmes parus en novembre 2015 et applicables à la rentrée scolaire 2016, du cycle 2 et du cycle 3, on compte 25 mentions de l'expression « *esprit critique* » sur les 384 pages des programmes toutes disciplines confondues³.

Dès le cycle 2 de l'école primaire, cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves sont préparés à l'exercice du jugement et au développement de « l'esprit critique » à travers l'éducation aux médias et à l'information. Au cycle 2, les programmes précisent : « Au cycle 2, on justifie de façon rationnelle. Les élèves, dans le contexte d'une activité, savent non seulement la réaliser mais expliquer pourquoi ils l'ont réalisé de telle manière. Ils apprennent à justifier leurs réponses et leurs démarches en utilisant le registre de la raison, de façon spécifique aux enseignements : on ne justifie pas de la même manière le résultat d'un calcul, la compréhension d'un texte, l'appréciation d'une œuvre ou l'observation d'un phénomène naturel. Peu à peu, cette activité rationnelle permet aux élèves de mettre en doute, de critiquer ce qu'ils ont fait, mais aussi d'apprécier ce qui a été fait par autrui ».

La référence à l'esprit critique est présente dans les enseignements artistiques, l'enseignement moral et civique, et dans le champ « questionner le monde du vivant ».

Au cycle 3, cycle de consolidation, on retrouve « l'esprit critique » dans les attendus généraux et les préambules des programmes d'enseignement :

EMI	« L'éducation aux médias et à l'information mise en place depuis le cycle 2 permet de familiariser les élèves avec une démarche de questionnement dans les différents champs du savoir. Ils sont conduits à développer le sens de l'observation, la curiosité, l'esprit critique et, de manière plus
-----	--

¹ Le propos portera essentiellement sur l'enseignement de l'histoire bien que le professeur dispense un enseignement d'histoire-géographie.

² Gérald BRONNER, *La démocratie des crédules*, PUF, 2013.

³ Voir programmes de 2016, parus au *BO spécial* n° 11 du 26 novembre 2015. Ces mentions sont anciennes. Nous renvoyons le lecteur à l'article en ligne de Laurence DE COCK qui fait un rapide historique de cette mention en montrant le vocabulaire fluctuant qui l'accompagne : <https://ecoleclio.hypotheses.org/350>

	générale, l'autonomie de la pensée ».
Langues vivantes	« Les contacts avec les écoles des pays ou des régions concernés, les ressources offertes par la messagerie électronique, l'exploitation de documents audiovisuels contribuent à découvrir des espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains et à développer le sens du relatif, l'esprit critique, l'altérité ».
Education musicale	" Ils découvrent peu à peu que le goût est une notion relative et, dépassant progressivement leur seule immédiate émotion, développe leur esprit critique en exprimant des avis personnels."
EMC	« Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme à l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération ». Les finalités de cet enseignement reviennent sur ce point : « Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements, l'enseignement moral et civique vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. Cet enseignement articule des valeurs, des savoirs et des pratiques ».
Sciences et technologie	« La diversité des démarches et des approches (observation, manipulation, expérimentation, simulation, documentation...) développe simultanément la curiosité, la créativité, la rigueur, l'esprit critique, l'habileté manuelle et expérimentale, la mémorisation, la collaboration pour mieux vivre ensemble et le goût d'apprendre ». Dans le choix des matériaux : « À partir de la diversité des familles de matériaux, de leurs caractéristiques physico-chimiques, et de leurs impacts sur l'environnement, les élèves exercent un esprit critique dans des choix lors de l'analyse et de la production d'objets techniques ».

Au cycle 4, cycle des approfondissements, ce sont près de 20 occurrences que l'on retrouve en éducation musicale, en français, en sciences de la vie et de la terre, en enseignement moral et civique...

EMI	« Dans une société marquée par l'abondance des informations, les élèves apprennent à devenir des usagers des médias et d'Internet conscients de leurs droits et devoirs et maîtrisant leur identité numérique, à identifier et évaluer, en faisant preuve d'esprit critique, les sources d'information à travers la connaissance plus approfondie d'un univers médiatique et documentaire en constante évolution ».
Mathématiques	« Les mathématiques et la culture scientifique et technique aident à développer l'esprit critique et le goût de la vérité ».
(Contribution des disciplines au domaine 5)	Au cycle 4, « les élèves commencent à développer l'esprit critique et le goût de la controverse qui caractérisera ensuite l'enseignement des lycées ».
Français	« L'enseignement du français en cycle 4 constitue une étape supplémentaire et importante dans la construction d'une pensée autonome appuyée sur un usage correct et précis de la langue française, le développement de l'esprit critique et de qualités de jugement qui sont nécessaires au lycée ». (Programme de français du

	cycle 4)
Arts plastiques	« Faire preuve d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, d'engagement et d'esprit critique dans la conduite d'un projet artistique »
Education musicale	« Éduquant la perception et l'esprit critique sur les environnements sonores et musicaux, elle participe à la prévention des risques auditifs et au bon usage de l'appareil vocal ».
Sciences de la vie et de la terre	« Cette posture scientifique est faite d'attitudes (curiosité, ouverture d'esprit, esprit critique, exploitation positive des erreurs...) et de capacités (observer, expérimenter, modéliser, ...)."

Histoire-géographie et « esprit critique » :

Pourtant, il ne faut pas s'arrêter aux seules mentions « esprit critique » dans les programmes. En effet, pour la discipline histoire-géographie, pour laquelle on s'attendrait à ce que l'esprit critique soit valorisé, dans les faits, on ne constate aucune occurrence au cycle 3 en histoire-géographie. L'esprit critique est-il pour autant absent de ces programmes d'enseignement ?

Le programme d'histoire-géographie du cycle 3 mentionne parmi les compétences travaillées l'aptitude à raisonner, justifier une démarche et les choix effectués (Poser des questions, se poser des questions, formuler des hypothèses, vérifier et justifier). Les programmes demandent également de bien différencier histoire et fiction (confronter faits historiques et croyances) et travailler pour ce faire de concert avec le professeur de Français.

En revanche, au cycle 4, en histoire-géographie, la référence à « l'esprit critique » est présente dans deux compétences à travailler :

- s'informer dans le monde du numérique : « *Exercer son esprit critique sur les données numériques, en apprenant à les comparer à celles qu'on peut tirer de documents de divers types* »,
- analyser et comprendre un document : « *Utiliser ses connaissances pour expliciter, expliquer le document et exercer son esprit critique* ».

On rappellera que, dans le même temps au lycée, les programmes d'histoire-géographie de la classe de Seconde générale et technologique laissent place dans leur préambule à cet apprentissage : « La démarche par laquelle les connaissances sont acquises, la recherche permanente du sens, l'exercice du raisonnement et de l'esprit critique contribuent à la formation des élèves ; ces opérations leur donnent une vision dynamique et distanciée du monde, fondement nécessaire d'une citoyenneté qui devient au lycée une réalité effective » (Introduction des programmes de Seconde de 2010).

Les verbes qui scandent cette ambition tout au long de ces textes institutionnels sont graduels : il s'agit successivement de préparer (cycle 2), développer (cycles 3 et 4) pour exercer (cycle 4 et lycée général et technologique) l'esprit critique en vue d'une citoyenneté active. On notera également que l'acquisition du raisonnement est distincte de l'acquisition de l'esprit critique.

Développer l'esprit critique dans une école qui entend former le futur citoyen républicain est une préoccupation ancienne. Dès le début du XX^e siècle, Charles Seignobos écrit dans les Conférences du Musée pédagogique en 1907 à propos de l'enseignement de l'Histoire que la méthode critique participe de l'éducation politique de l'élève :

« Ainsi, [...] on aura fait acquérir à l'élève les notions rudimentaires de la critique : différence entre la légende et l'histoire, valeur différente des sources ; peut-être même la notion de la supériorité du témoignage direct. Ce sera une brèche décisive faite dans la crédulité naturelle. L'élève sera mis en état de lutter contre la tendance naturelle à accepter sans examen tout ce qui est raconté. Il n'aura plus, comme l'homme inculte, le respect superstitieux de toute tradition, ou, comme l'homme à demi cultivé, le respect de l'imprimé. Il aura même dépassé le lettré sans culture historique qui accepte sans défiance tout récit dont la forme lui paraît belle. Il aura acquis l'aptitude à pouvoir douter, qui est le rudiment du doute méthodique sur lequel se fonde l'exercice de la critique. Il aura commencé à prendre l'habitude de ne pas tout croire sans examen, l'habitude d'attendre jusqu'à ce qu'il sache d'où sort un récit, l'habitude de se délier s'il n'arrive pas à en connaître la provenance : habitudes utiles dans toutes les occasions, même dans la vie privée, car elles suffisent pour préserver des erreurs les plus grossières qu'on commet en se laissant faire son opinion par la rumeur publique ; habitudes nécessaires dans la vie publique, pour un juge ou un juré ; plus nécessaires encore dans la vie politique, où l'on ne peut guère se diriger que sur des informations prises à des sources tendancieuses. En pratique, l'élève, devenu homme, n'aura d'autres sources d'information politique que les journaux ; il est indispensable qu'il puisse ne pas être la dupe et le prisonnier de son journal. S'il a acquis l'habitude, même élémentaire, de la critique, il l'appliquera aux journaux ; il saura se défier des affirmations, rechercher la provenance des nouvelles, examiner la tendance des appréciations. Il arrivera peut-être même à lire plusieurs journaux de tendances différentes et à les comparer entre eux. Il sera capable de s'informer avec critique et de juger avec indépendance »⁴.

Telle est la méthode critique propre au professeur d'histoire, définie par Seignobos au début du XX^e siècle. Certes, si l'approche de Seignobos est datée, elle définit l'esprit critique comme « le rudiment du doute méthodique », comme « l'aptitude à pouvoir douter », « l'habitude à ne pas tout croire sans examen ». On notera ce souci porté à la lecture distanciée de la presse écrite en plein essor au moment où Seignobos écrit son texte.

Bien que le vocable « méthode critique » ne soit plus employé, l'approche de Seignobos demeure aujourd'hui d'actualité : l'observation externe du document en histoire et la mise en confrontation de plusieurs documents constituent une méthodologie qui demeure dans l'écriture et dans l'enseignement de l'histoire.

Néanmoins, un paradoxe apparaît. L'enseignement de l'histoire-géographie s'inscrit dans un projet politique qui entend souder les membres d'une communauté : le

⁴ Charles SEIGNOBOS, « L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique », *Conférences du Musée pédagogique*, 1907, P.1-24. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://ia802606.us.archive.org/20/items/lenseignementdel00seiguoft/lenseignementdel00seiguoft.pdf>

contenu d'un programme d'histoire n'est pas neutre⁵. Parallèlement, cet enseignement entend aussi développer l'esprit critique. Jean-Clément MARTIN questionne ainsi ces objectifs *a priori* irréconciliables : « Comment faire acquérir l'esprit critique sans contester les inévitables ancrages fondateurs des identités ? »⁶. D'ailleurs, l'école méthodique de Seignobos – fondée sur la quête de l'objectivité – n'a pas évité le discours idéologique⁷.

Avant d'aller plus en avant, il convient de clarifier le concept d'« esprit critique ».

2. L'esprit critique ou la méthode en action.

Qu'est-ce que l'esprit critique ?

Pour une définition de l'esprit critique, nous partirons de celle d'Alain Rey qui, dans le *Dictionnaire culturel de la langue française*⁸, définit ainsi cette qualité attachée à la personne : « *qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur sa valeur* ». Il date l'apparition de l'expression « *esprit critique* » de 1667. Alain Rey précise que l'esprit critique se différencie de l'esprit de critique : « *esprit négatif qui ne voit que les défauts des personnes et des choses* ».

Dans cette approche, « l'esprit » apparaît plutôt comme un principe de la vie intellectuelle, principe ou état qui s'oppose à la sensibilité, aux pulsions, à l'inconscient. (Article « esprit » du même dictionnaire). Quant au vocable « critique », il souligne à la fois la capacité de juger et de discerner.

Le même dictionnaire renvoie d'ailleurs le lecteur au doute méthodique c'est à dire au doute cartésien dont le premier précepte « *était de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie, que je ne la connusse évidemment être telle : c'est à dire éviter soigneusement la précipitation et la prévention et de ne rien comprendre de plus en mes jugements que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute* ». (deuxième partie du *Discours de la Méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*, 1637⁹). Cette capacité à suspendre le jugement est une ardente nécessité mais comme le signale lui-même Descartes, ce doute est méthodique et non sceptique.

L'esprit critique est donc une posture et le résultat de cette dernière. Or, cet esprit est indissociable de ce que la communauté politique attend du citoyen en démocratie. Source de la légitimité politique, le citoyen doit se déterminer en choisissant ceux qui nous gouvernent. Il est attendu de lui une attitude civique : « *s'intéresser à la*

⁵ Pascale LEGRIS, *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, PUG, 2014. Dès l'introduction, l'auteur met en évidence l'enjeu politique que revêtent les programmes d'histoire : « *Les programmes s'avèrent donc des textes centraux qui orientent les évolutions de la discipline scolaire. Ils reflètent ce que le Ministère de l'Education nationale juge digne d'être transmis aux élèves. En cela, ils témoignent d'une narration officielle et choisie du passé... Les programmes ne sont pas axiologiquement neutres mais porteurs de valeurs, nourris d'une interprétation du social* » (p. 7-8).

⁶ Jean-Clément MARTIN, « Pour quoi enseigner l'Histoire ? », *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n° 69, septembre 2015, page 43 et suivantes (citation page 47).

⁷ Guy BOURDIN, Hervé MARTIN, *Les écoles historiques*, Points Seuil, 1983, édition 1997, p. 209.

⁸ Edition 2005, volume 1 : article « critique », page 2008.

⁹ René DESCARTES, *Discours de la Méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*, 10-18, édition de 1951, page 46.

chose publique, s'en tenir informé, y prêter attention se former des convictions raisonnables et éclairées »¹⁰.

L'esprit critique méthodique, une ardente nécessité :

Si les progrès de la science ont pu faire croire en la disparition des croyances et autres théories radicales et extrémistes (théories du complot, légendes, rumeurs, suspicion envers la science par exemple), il n'en est rien : plus que jamais, « l'empire des croyances » est bien présent en ce début du XXI^e siècle¹¹. L'accès à l'internet et la multiplication des sources d'information conduisent à « l'invasion du douteux et du faux dans l'espace public »¹² d'où l'ardente nécessité de l'école de lutter contre les faux semblants et les préjugés. Le nombre d'années d'éducation ne protège pas d'ailleurs des illusions, des manipulations et autres superstitions.

Si douter participe de la démarche scientifique, le doute doit être méthodique pour être producteur de science. Mettre en examen le réel qui se propose à nous, telle est la démarche scientifique. Issue d'une succession de recherches, d'erreurs et de tâtonnements, la science est le produit de l'évolution de la pensée humaine. Ainsi, « *l'esprit critique s'il s'exerce sans méthode, conduit facilement à la crédulité. Le doute a des vertus heuristiques, c'est vrai, mais il peut conduire, plutôt qu'à l'autonomie mentale, au nihilisme cognitif* »¹³. Selon Gérald BRONNER, la pierre d'angle de toute pédagogie devrait être « l'enseignement de la méthode » à l'école autour de deux entrées¹⁴ :

- se méfier de ses propres intuitions et suspendre le jugement pour « dompter l'avare cognitif qui est en nous »¹⁵,
- bien mesurer la différence de nature entre croyance et connaissance.

Cette posture du doute méthodique et suspensif du jugement est au cœur même de la démarche de l'historien et de l'écriture de l'histoire.

3. L'esprit critique et l'écriture de l'histoire

L'historien établit des faits et tente de comprendre les actions des hommes du passé. Il s'appuie pour ce faire sur des matériaux (archives, témoignages qu'il croise et entrecroise) et sur les travaux de ses prédécesseurs ou de ses contemporains. Néanmoins, ces matériaux ne sont rien sans le questionnement du chercheur. Produite dans un contexte déterminé (la fonction originelle de la source est différente de l'utilisation que l'historien en fait et toute source est une construction), l'archive est disséquée et questionnée : l'historien tente de la faire parler. Cette posture de questionnement est d'abord présente aux deux premiers étages de l'écriture de l'histoire, dans l'appréhension même du matériau et dans le questionnement de ce dernier.

¹⁰ René REMOND, article « Civisme », *Guide Républicain*, Delagrave, SCÉREN, page 30.

¹¹ Gérald BRONNER, *L'empire des croyances*, PUF, 2003.

¹² Gérald BRONNER, *La démocratie des crédules*, 2013, p. 20.

¹³ Gérald BRONNER, id, page 296 et suivantes.

¹⁴ Gérald BRONNER, *ibid.*, p. 296.

¹⁵ Gérald BRONNER, *ibid.*, p. 314.

Premièrement, la posture de questionnement critique de l'archive est un apprentissage difficile. L'historien présente les sources disponibles et leur incomplétude. Langlois et Seignobos ont posé la critique interne (analyse de contenu et comparaison avec d'autres documents) et la critique externe de l'archive (analyse formelle du document)¹⁶. Toutefois, cette démarche suppose une tournure d'esprit, une attitude apprise et non spontanée¹⁷. Dans *La Méthode historique appliquée aux sciences sociales*, l'historien Charles Seignobos montre que l'esprit critique suppose l'effort et la persévérance : « *la critique est contraire à la tournure normale de l'intelligence humaine : la tendance spontanée de l'homme est de croire ce qu'on lui dit. Il est naturel d'accepter toute affirmation, surtout une affirmation écrite – plus facilement si elle est écrite en chiffres –, encore plus facilement si elle provient d'une autorité officielle, si elle est, comme on dit, authentique. Appliquer la critique, c'est donc adopter un mode de pensée contraire à la pensée spontanée, une attitude d'esprit contre nature [...] On n'y parvient pas sans effort* »¹⁸. Bien que Paul Veyne réfute l'existence de la méthode historique (« *l'histoire est un récit d'événements vrais* »), il donne toute sa place à la critique historique : « [...] *la critique historique a pour seule fonction de répondre à la question suivante que lui pose l'historien : Je considère que ce document m'apprend ceci ; puis-je lui faire confiance là dessus ?* »¹⁹.

Deuxièmement, le questionnement de l'archive suppose l'établissement d'une grille de lecture scientifiquement établie et valide. L'historienne Arlette Farge souligne la nécessité méthodologique de clarifier les postulats de départ pour éviter l'instrumentalisation idéologique : « *Au départ, s'avère nécessaire l'explication raisonnée des grilles de lecture imposées au matériau : le procès de questionnement de l'archive doit être suffisamment clair pour que les résultats de la recherche soient convaincants et non fallacieux. Car – on le pressent- on peut tout faire dire à l'archive, tout et le contraire ; une des premières contraintes est de mettre au clair les procédés d'interrogation. Allons droit au but : une chose est de comprendre l'histoire, comme un processus de réinterprétation permanente du passé, à l'aune d'une société actuelle et de ses besoins ; une autre est de subvertir les faits passés pour servir des pernicieuses idéologies. Il est des moments où il est nécessaire d'avancer « des » vérités (et non la vérité) incontestables c'est à dire des formes entières de réalité, qu'il ne sert à rien de cacher ou de subvertir. Il est des moments où l'histoire doit démontrer des erreurs, se servir de preuves, pour que la mémoire ne soit pas assassinée* »²⁰.

Parce que cette posture est méthodique et régulée, elle s'oppose résolument à l'hyper-criticisme et au relativisme. Langlois et Seignobos pointaient en 1898 les dangers de l'excès de critique : « *L'hypercritique est à la critique ce que la finasserie est à la finesse. Certaines gens flairent des rébus partout, même là où il n'y en a pas. Ils*

¹⁶ Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Points Seuil, 1996, page 60-61.

¹⁷ Antoine PROST, *Ibid.*, page 64-65.

¹⁸ Antoine PROST, *Ibid.*, page 65-66. Seignobos prend l'exemple de la nage : « *Le mouvement spontané d'un homme qui tombe à l'eau est de faire tout ce qu'il faut pour se noyer ; apprendre à nager, c'est acquérir l'habitude de refreiner ses mouvements spontanés et de faire des mouvements contre nature* ».

¹⁹ Paul VEYNE, *Comment on écrit l'histoire*, Le Seuil, 1971, p.24. Paul Veyne qui réfute que l'histoire soit une science met en exergue la rigueur de la discipline qu'il place justement « à l'étage de la critique » (p.26).

²⁰ Arlette FARGE, *Le goût de l'archive*, Points Seuil, 1989, page 118. La note qui accompagne cet extrait renvoie à l'ouvrage de Pierre VIDAL-NAQUET, *Les assassins de la mémoire*, Paris, La Découverte, 1987 qui dénonce les négationnistes.

*subtilisent sur des textes clairs au point de les rendre douteux, sous prétexte de les purger d'altérations imaginaires. Ils distinguent des traces de truquage dans des documents authentiques. État d'esprit singulier ! à force de se méfier de l'instinct de crédulité, on se prend à tout soupçonner »*²¹. Or, l'école, a pour mission d'enseigner des repères, des faits scientifiquement avérés qui constituent des « remparts de rationalité »²².

On pourrait également rajouter que cette posture méthodique suppose aussi de reconnaître les erreurs historiographiques passées au risque sinon de laisser la place au négationnisme²³.

Elle suppose également de repenser les liens entre histoire et mémoires. En effet, un obstacle à une écriture (et un enseignement ?) serein de l'histoire est la confusion fréquente (voire permanente ?) entre histoire et mémoires. Pierre Nora évoque « le règne de la mémoire généralisée » qui caractérise nos sociétés contemporaines²⁴. Il est d'usage d'opposer histoire et mémoires : à l'histoire, la science ; à la mémoire, l'émotion. À l'histoire comme « quête véritative », il est d'usage d'opposer la singularité de la mémoire, celle d'individus pris séparément ou dans un collectif, une/des mémoire(s) faites d'oublis, de contradictions et empreintes de souvenirs façonnés par d'autres témoignages... ou tout simplement transformés par la lecture de l'histoire. Toutefois, l'opposition schématique histoire versus mémoires conduit à oublier que l'historien se nourrit des mémoires (songeons aux apports de l'histoire orale dans l'historiographie). C'est même une obligation épistémologique selon Philippe Joutard : réintroduire dans l'écriture du passé des possibles (et donc sortir des déterminismes c'est à dire « défataliser » l'histoire), apporter d'autres éclairages sur un événement et percevoir les représentations de ceux qui les ont vécus enrichit l'écriture de l'histoire en écoutant d'autres voix²⁵. Mais cette utilisation des mémoires se fait méthodiquement : l'historien croise et confronte les mémoires entre elles et aux autres sources dont il dispose : il fait un travail d'historisation. Cette mise à distance du passé ne nie pas les mémoires : elle leur donne une place, toute leur place, rien que leur place. Philippe Joutard appelle à une dialogue renouvelé entre l'historien et le témoin et appelle chacun à la modestie : à l'historien d'écouter le témoin et au témoin d'accepter le travail de l'historien. Là encore, une approche raisonnée et méthodique pour « rendre sa chair » à l'histoire.

Ainsi, l'historien qui se veut scientifique a-t-il développé une approche méthodique. Pourtant cette approche n'est pas exempte d'erreurs, de relectures et de réécritures qui permettent en retour de pointer l'évolution de la science, produit de la pensée humaine. Cette dimension évolutive est souvent peu perçue par le grand public et est éloignée des représentations que les élèves ont de cet enseignement.

²¹ Charles-Victor LANGLOIS et Charles SEIGNOBOS, *Introduction aux études historiques*, 1898.

²² Dominique BORNE, *Enseigner la vérité à l'école, quels enjeux ?*, p.82.

²³ Valérie IGOUNET, « Comment les erreurs des historiens ont pu alimenter la propagande de Faurisson » *Négationnisme et erreurs historiographiques, Histoire et mémoires vivantes, Des erreurs historiographiques*, décembre 2013, revue de la Fondation pour la mémoire de la Déportation, n° 2, p. 94 à 100.

²⁴ Cité dans Philippe JOUTARD, *Histoire et mémoires, conflits et alliances*, La Découverte, Poche, 2013, p.18.

²⁵ Philippe JOUTARD, *Ibid*, p. 262 et suivantes.

Dès lors, si le développement de l'esprit critique est le fruit d'un long processus d'apprentissage, comment aider en classe à son développement ? Par quelles démarches ? Et par quels gestes professionnels ²⁶ ?

4. Quelles sont les démarches et les gestes professionnels en histoire-géographie qui peuvent contribuer au développement de l'esprit critique chez les élèves ?

Pour permettre le développement de l'esprit critique chez les élèves, la posture du professeur est essentielle tant dans la manière d'appréhender le savoir que dans la manière de faire classe. En effet, l'esprit critique ne peut se développer que si le cours offre cette mise à distance nécessaire, ce qui conduit inévitablement à interroger la manière dont le savoir est dispensé.

a-- Dans et hors la classe, pour offrir les conditions au développement d'un esprit critique, le professeur alliera modestie, honnêteté et réflexivité²⁷.

Être modeste :

-- Avoir toujours en tête la fragilité de ses connaissances, reconnaître que l'on ne sait pas tout (d'ailleurs, qui pourrait prétendre une telle chose ?) et être en mesure face à une ignorance de montrer comment on peut chercher une réponse méthodiquement. En effet, une information trouvée sur Internet n'est pas une connaissance ni même un savoir.

-- Avoir conscience que l'histoire est « connaissance mutilée »²⁸. L'histoire ne reconstitue pas tout le passé qui reste inaccessible dans sa totalité. Or, le discours du professeur est parfois trop fermé donnant une image close ou figée de la discipline.

Manifester soi-même de la distance à l'égard de ses propres convictions :

-- En classe, mettre entre parenthèses ses opinions personnelles, politiques ou religieuses et éviter toute relation d'influence partisane. L'enseignant travaille à l'émancipation de personnes jeunes et malléables. Il y a donc une impérieuse nécessité de respecter la laïcité.

-- Analyser ses propres croyances pour tenter de mettre à jour les postulats qui les sous-tendent est faire preuve d'honnêteté intellectuelle.

Être au clair sur sa discipline et ses évolutions :

²⁶ Notre regard sera prioritairement centré sur le professeur d'histoire-géographie bien que toutes les disciplines aient leur place dans cette construction.

²⁷ Cette partie s'appuie sur l'ouvrage de Roland LE CLÉZIO, *La neutralité, un défi pour l'école*, PUR, 2006, 177 pages.

²⁸ Paul VEYNE, *Comment on écrit l'histoire*, Points Seuil, 1971, p. 26.

-- Expliquer ce qu'est la méthode historique : comment l'historien écrit l'histoire ?²⁹ Comment expliquer par exemple que deux prisonniers des camps de concentration n'écrivent pas toujours la même chose sur ce qui leur est arrivé ? Tout simplement, parce que l'expérience humaine est toujours singulière. L'historien essaie d'appréhender cette diversité des expériences humaines. Il reconstitue un passé révolu, usant parfois du conditionnel quand les sources manquent ou que les traces sont infimes³⁰.

-- Distinguer des faits de leur(s) interprétation(s) est un élément essentiel.

-- Présenter le caractère historique et construit du savoir, son contexte historique d'élaboration : où en est la science sur un sujet donné ? Que sait-on à un moment donné d'une question ? Ce que l'on ne sait pas en histoire (les trous dans la recherche), les différentes interprétations d'un même événement participent d'une discipline en évolution permanente. Le travail de l'historien est constant et sans cesse remis sur l'ouvrage. La science est une conquête qui ne peut jamais atteindre son terme. L'histoire a une intention de vérité mais cette vérité est celle établie à un moment donné. Ce n'est pas une vérité révélée. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que nos certitudes sont toujours fragiles, provisoires et perfectibles (l'historien est en recherche constante de vérité). Il est même sain de dire à un élève que les historiens ne savent pas ou hésitent/ débattent entre eux sur l'interprétation d'un événement.

-- Présenter et décoder les présupposés idéologiques de tout document. L'historien écrit au regard des questions contemporaines qui le taraudent. L'auteur d'un document a une intention : c'est cette intention qu'il faut appréhender pour mieux en comprendre le contenu. C'est un élément essentiel caractérisant l'enseignement laïque de l'histoire.

Être honnête : avoir conscience que l'histoire enseignée n'est pas neutre.

-- Être conscient que les questions contenues dans les programmes scolaires relèvent de choix politiques³¹,

²⁹ L'ouvrage d'Yvan JABLONKA, *Histoire des grands parents que je n'ai pas eus*, Le Seuil, 2012 présente une histoire autoréférentielle dans laquelle le chercheur reconstitue sa démarche, ses objectifs, ses doutes.

³⁰ Cette démarche d'une histoire au conditionnel est celle d'Alain Corbin dans *Le monde retrouvé de Louis François Pinagot*, dont l'ambition est de conduire « une recherche sur l'atonie d'une existence ordinaire » (Cf. Alain CORBIN, *Le monde retrouvé de Louis François Pinagot, sur les traces d'un inconnu*, Flammarion, Paris, 1998). D'autres auteurs se sont exercés à cette reconstitution : Lucette VALENSI dans *Mardochée Naggiar, Enquête sur un inconnu*, Stock, 2008 ; Patrick BOUCHERON dans *Léonard et Machiavel*, Verdier, 2013 ou encore Alain CORBIN dans *Les conférences de Morterolles. (Hiver 1895-1896). À l'écoute d'un monde disparu*, Paris, Flammarion, 2011.

³¹ Patricia LEGRIS, *L'histoire scolaire en France, les évolutions d'une discipline en tensions*, In Pourquoi enseigner l'histoire ?, article in *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, 2015, p.135-143.

- Questionner les outils utilisés au quotidien dans la préparation de ses cours (manuel, internet, presse par exemple) en veillant à leur pluralité,
- Présenter la grille de lecture (le postulat de départ) qui va être proposée aux élèves dans le traitement d'une question.

Distinguer l'histoire de la croyance (elles relèvent de deux registres différents), l'histoire des mémoires tout en montrant comment ces dernières enrichissent notre compréhension du passé.

b-- En classe, dans la relation aux élèves, le professeur veillera à :

- Faire justifier les réponses et les propos des élèves donc ne pas se contenter d'un oui/non ; acceptation /validation ; il convient de permettre à l'élève de développer sa pensée pour pouvoir (faire) repérer les composantes et les éventuelles incohérences. L'expression orale offre l'opportunité de faire définir les mots employés et de clarifier leur emploi. Pour apprendre, il faut rompre avec les ombres de la caverne³² et dépasser les préjugés et les stéréotypes.
- Amener l'élève à se poser des questions sur un document (plutôt que de répondre à une liste de questions orientées) permet de construire la capacité de « libre examen »³³. Cette situation est encore trop rarement proposée aux élèves en cours d'histoire. Sortir du seul prélèvement d'information est une impérieuse nécessité.
- Poser aux élèves des questions ouvertes qui amènent à construire un raisonnement, une réponse organisée et cohérente. Distinguer hypothèse et démonstration étayée est également nécessaire³⁴.
- Faire connaître les procédés de l'argumentation pour apprendre aux élèves à argumenter. Pour argumenter, il est utile de faire travailler les élèves sur l'argumentation d'autrui (apprendre à décoder, à hiérarchiser les arguments, à repérer les inférences dans un texte ; le travail sur les discours d'hommes politiques par exemple offre l'opportunité de faire repérer l'enchaînement des idées, les exemples, les transitions et les glissements d'une idée à l'autre). Ces décodages permettront aussi aux élèves de construire une argumentation et un raisonnement tout en enrichissant leur culture. L'histoire est une magnifique « pédagogie du détour » : l'étude du passé permet de construire des outils de réflexion intellectuelle qui seront précieux pour aider à décoder le monde d'aujourd'hui.
- Utiliser la confrontation de documents pour proposer des lectures différentes d'un même événement³⁵. C'est l'une des pistes de travail les plus pertinentes pour le professeur.

³² Roland LE CLEZIO, *Ibid.*, page 53.

³³ Claude GAUVARD, Jean-François SIRINELLI, *Dictionnaire de l'historien*, PUF, 2015 ; Jean-Marie LE GALL, Article « critique historique », page 146.

³⁴ *Ibid.*, p.147.

³⁵ A cet égard, l'ouvrage, *Histoire de l'autre* (paru en 2003 et publié en France en 2004 aux Éditions Liana Levi) relativement au conflit israélo-palestinien permet de prendre conscience de la dimension nationale qui caractérise l'écriture de l'histoire.

- Différencier informations, savoirs et croyances. (Les réseaux sociaux ne diffusent pas du savoir mais d'abord des informations ou des opinions).

Conclusion :

Aux côtés de l'enseignement des autres disciplines, l'enseignement de l'histoire contribue pleinement à l'apprentissage de l'esprit critique c'est à dire à la construction d'une posture intellectuelle chez les élèves leur permettant d'interroger le réel méthodiquement. Nulle réponse simple, nulle évidence aux questions posées mais une grande modestie. Les renouvellements et les questionnements qui caractérisent l'écriture de l'histoire constituent un exemple de posture critique que l'institution appelle de ses vœux.

À travers la discipline d'enseignement, le professeur apporte des connaissances, des outils intellectuels pour amener l'élève à construire, exprimer et relativiser son jugement et le transformer, les trois composantes de l'exercice du jugement critique. La posture distanciée du professeur constitue sans doute un élément facilitateur pour le développement par les élèves de l'esprit critique, le mimétisme constituant sans doute le plus puissant des vecteurs pour faire advenir l'honnête homme du XXI^e siècle.

Françoise JANIER-DUBRY,
IA-IPR d'histoire géographie,
Académie de Nantes,
Septembre-octobre 2016³⁶.

³⁶ J'adresse des remerciements sincères à mes relecteurs, Philippe JOUTARD (historien), Olivier GRENOUILLEAU (historien et Inspecteur Général de l'Education Nationale), Nathalie DUPRE, IA-IPR d'histoire-géographie et Anne DUHAMEL, IA-IPR de philosophie (Académie de Nantes).

Bibliographie succincte :

- « Pour quoi enseigner l'Histoire ? », *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n° 69, septembre 2015,
- Marc BLOCH, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Cahier des Annales, 3. Librairie Armand Colin, Paris, 2^e édition, 1952 (1^e éd. 1949).
- Dominique BORNE, *Enseigner la vérité à l'école, quels enjeux ?*, A. Colin, 2007.
- Guy BOURDIN, Hervé MARTIN, *Les écoles historiques*, Points Seuil, 1983, édition 1997.
- Gérald BRONNER, *La démocratie des crédules*, PUF, 2013.
- Sophie COEURE, Vincent DUCLERT, *Les archives*, La Découverte, 2001.
- René DESCARTES, *Le Discours de la Méthode*, 1637, édition 10-18, édition de 1951.
- Arlette FARGE, *Le goût de l'archive*, Points Seuil, 1989.
- Claude GAUVARD, Jean-François SIRINELLI, *Dictionnaire de l'historien*, PUF, 2015 ; Jean-Marie LE GALL, Article « critique historique », page 142-147.
- Philippe JOUTARD, *Histoire et mémoires, conflits et alliances*, La Découverte, Poche, 2013.
- Roland LE CLEZIO, *La neutralité, un défi pour l'école*, PUR, 2006.
- Antoine PROST, *Douze leçons sur l'histoire*, Points Seuil, 1996.
- Gérard DE VECCHI, *Former l'esprit critique*, ESF éditeur, 2016 (2 tomes).
- Paul VEYNE, *Comment on écrit l'histoire*, Le Seuil, 1971.

Sitographie :

«Qui suis-je donc pour critiquer»? Quelques pistes de réflexion sur l'«esprit critique» à l'École en général et dans l'enseignement de l'histoire en particulier, publié le 7 octobre 2015 par Laurence De COCK, disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://ecoleclio.hypotheses.org/350>