Marc-André Éthier, David Lefrançois & François Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*

Catherine Duquette

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1108>

DOI : 10.4000/ree.1108

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Catherine Duquette, « Marc-André Éthier, David Lefrançois & François Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* », *Recherches en éducation* [En ligne], 36 | 2019, mis en ligne le 01 mars 2019, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1108> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1108>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté

Marc-André Éthier, David Lefrançois
& François Audigier (dir.)

Quelle est la fonction de l'histoire scolaire : développer une identité commune à travers un récit unique ou développer une pensée scientifique permettant d'interroger la mémoire collective ? Dans la préface de l'ouvrage *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Michel Fabre constate la tension entre ces deux épistémologies contradictoires. Sans détour, il soutient l'histoire scientifique basée sur le développement de la pensée critique, nécessaire plus que jamais, selon lui, à une époque de « fausses nouvelles » et de « faits alternatifs ». Or, favoriser le développement de la pensée critique en classe d'histoire et d'éducation à la citoyenneté n'est pas une évidence. Le terme est polysémique, son apprentissage complexe et son évaluation compliquée. Qu'est-ce que la pensée critique et comment se manifeste-t-elle en classe d'histoire ? C'est à cette question que les auteurs, les professeurs Marc-André Éthier, David Lefrançois et François Audigier, ont voulu répondre dans les pages de ce livre. Celui-ci est issu d'un symposium tenu en 2015 et rassemble les textes d'auteurs français, suisses et québécois.

En introduction, Éthier, Lefrançois et Audigier établissent les trois principes qui serviront d'assise pour l'ensemble de l'œuvre. Tout d'abord, ils notent la proximité entre la pensée critique et la pensée historienne mais une proximité compliquée puisque les frontières entre les deux concepts ne sont pas claires (p.15). Il revient aux trois premiers chapitres de la première partie de faire la part des choses. Ensuite, les auteurs s'interrogent sur l'enseignement de la pensée critique qui, selon eux, ne s'enseigne pas « en soi », mais à travers une discipline, ici l'histoire (p.19). Pour ce faire, l'introduction de tâches complexes privilégiant l'apprentissage d'un savoir-faire disciplinaire est nécessaire.

Comment tout cela s'opérationnalise-t-il dans le réel de la classe ? C'est à cette question que les trois articles de la deuxième partie du livre tentent de répondre.

De Boeck supérieur, Collection « Perspectives en éducation et formation », 2018, 176 pages
ISBN : 978-2-8073-1544-0

Enfin, les auteurs entraînent le lecteur à l'extérieur de la classe pour s'interroger sur l'histoire profane ou l'histoire telle que reprise par les films et les jeux vidéo. L'omniprésence de ces médias dans la vie des élèves rend incontournables les questions entourant leur utilisation en classe. Mais comment procéder ? Demandent-ils une approche pédagogique différente ? Les deux derniers chapitres composant la troisième partie du livre abordent tour à tour le cinéma et le jeu vidéo comme outils potentiels à l'apprentissage de la pensée critique.

Pensée critique et apprentissage des élèves

Pensée critique, pensée historienne, conscience historique, autant de concepts dont les frontières épistémiques se recoupent. François Audigier dans son texte servant à amorcer la première section de l'ouvrage a pour objectif d'expliquer pourquoi la discipline historique et son apprentissage favorisent le développement d'une pensée critique. Pour ce faire, il scinde l'histoire scientifique et l'histoire scolaire, les approchant comme deux entités distinctes. Il note que le terme critique employé avec l'histoire scolaire fait tour à tour référence aux critiques émises vis-à-vis des contenus enseignés et à la nature de l'approche méthodologique provenant de l'histoire scientifique qui est appliquée à l'histoire scolaire. Cette approche critique, associée à la pensée historienne, se réalise, selon lui, à partir de l'analyse des documents. Concrets, ces derniers ont d'abord servi à illustrer la différence entre les époques et les sociétés. Puis, leur rôle s'est trans-

formé afin de permettre aux élèves de questionner les récits préconçus à partir des sources elles-mêmes. Cette opérationnalisation de la pensée critique autour du document permet de développer une méthode reproductible en classe et évaluative où l'objectif final est l'autonomie intellectuelle. Or, Audigier note en conclusion l'absence des valeurs, du jugement éthique et de la culture qui sont également impliqués dans le développement de la pensée critique. Quelle place leur fait-on en classe ?

L'importance des valeurs et de la culture dans le développement de la pensée critique se retrouve au cœur du texte de Benoît Falaize qui se penche en détail sur le développement de la conscience historique des élèves français. La conscience historique est la capacité d'un individu d'interpréter le passé pour mieux comprendre son présent et envisager son avenir. Dans le cadre d'un projet de recherche, 1 877 élèves français ont rédigé un récit de l'histoire de France dont l'analyse permettait de mieux connaître leur conscience historique. Celle-ci a fait ressortir un panthéon scolaire renouvelé où les personnages singuliers représentent un événement (par exemple Louis XVI représente la Révolution) et où des groupes sociaux deviennent des personnages collectifs (par exemple les esclaves). L'histoire devient également téléologique puisque la démocratie ou encore la République en deviennent les fins (p.43). Enfin, Falaize constate également que le thème de la guerre est omniprésent. Il en retire que pour l'élève, l'histoire est une suite d'événements dont le choix s'explique par leur popularité dans le discours scolaire ou culturel. La causalité directe entre les événements ou entre le passé et le présent est le plus souvent évoquée dans un récit aux allures moralisatrices. Il n'en demeure pas moins que les élèves, même ceux du primaire, sont capables de penser historiquement, mais peu sont conscients des différentes formes que prend leur narration. Comment complexifier leur compréhension et la rendre, par le fait même, plus critique ?

C'est du côté de Mathieu Gagnon, Stéphane Marie et d'Étienne Bouchard, dont le texte vient clore cette première section, qu'il faut se tourner pour répondre à cette interrogation. Les auteurs proposent les résultats provenant d'une recherche sur « les pratiques critiques manifestées par les élèves dans le cadre de neuf activités d'apprentissage par problème » (p.55). Le terme pratique critique est préféré ici puisque les activités demandent une opérationnalisation de la pensée critique en une série d'actions précises. C'est la capacité des élèves à accomplir ces actions qui a été mesurée lors de l'étude. Les résultats montrent que la majorité des élèves n'ont pas une pratique critique lorsqu'ils doivent résoudre un problème historique. Cependant, pour les auteurs

cela ne veut pas dire que les élèves ne sont pas capables de pratique critique. C'est peut-être leur relation avec la discipline historique qui est problématique, car trop associée à la mémorisation d'informations. Ils notent également que la thématique enseignée pourrait avoir eu une influence sur la capacité des élèves à faire preuve de pensée critique. Encore une fois, le rapport au savoir qu'ont les élèves vis-à-vis de la discipline historique, ainsi que les émotions évoquées par Audigier, pourraient jouer un rôle plus important que l'on ne le croit lorsqu'il est question de développer la pensée critique des élèves.

Opérationnalisation de l'apprentissage de la pensée critique

La seconde partie de l'ouvrage collective s'amorce avec le texte de Didier Cariou et de Sylvain Laube qui propose une approche interdisciplinaire comme environnement pour favoriser le développement de la pensée critique en classe. La forme didactique employée ici est celle de l'approche par problème où « le savoir est conçu comme un ensemble de ressources pour exercer des capacités, celles qui conduisent à résoudre des problèmes et à répondre à des questions » (p.75). Le problème qui recoupe les disciplines des technologies et de l'histoire-géographie était relié à la construction d'un pont tournant à Brest (1861-1944). Les résultats obtenus recoupent les constats proposés par Gagnon et al. la pensée critique se développerait dans un milieu « antagoniste » (p.91) où en d'autres termes, lorsque l'élève est amené à questionner sa croyance épistémologique quant à la discipline historique. Cariou et Laube favorisent ce conflit cognitif en doublant le regard posé sur le problème historique en y intégrant les technologies. En faisant cela, ils décloisonnent l'apprentissage de l'histoire et facilitent, du même coup, le développement de la pensée critique chez les élèves.

Le côté antagoniste du cours d'histoire, celui qui s'éloigne de la mémorisation d'un récit unique, est également exploité dans le texte de Sylvain Doussot et de Nadine Fink. Les deux auteurs soulignent l'importance de s'éloigner de la généralisation souvent créée par l'utilisation de sources uniques en classe. Cette approche, plus commune, n'offrirait pas l'espace nécessaire pour développer la pensée critique des élèves. C'est en multipliant les perspectives étudiées que la pensée historienne des élèves serait mise à contribution afin que les élèves s'habituent à l'incertitude et en viennent à modifier leur compréhension épistémologique de l'histoire passant ainsi d'un récit vrai à un récit vraisemblable.

C'est toujours la recherche d'un environnement propice au développement de la pensée critique qui amène Marc-André Éthier et David Le-

françois à s'interroger sur l'utilisation du film en classe d'histoire. À la suite d'une recherche documentaire, ils notent que l'objectif de la passation d'un long métrage en classe est rarement associé au développement de la pensée critique. Au contraire, le film s'insère dans une vision d'histoire/mémoire décrite par les auteurs des précédents articles. Pourtant, ils croient que le film a le potentiel de favoriser le développement de la pensée critique, mais pour cela, il faut que les élèves travaillent explicitement les différentes euristiques associées à ce médium.

Pensée critique et histoire profane

La dernière section de l'œuvre explore deux médias qui permettraient, selon les auteurs, de favoriser cet environnement atypique nécessaire à l'apprentissage de la pensée critique en classe d'histoire.

Tout d'abord, Dominique Briand s'intéresse aux usages du cinéma dans l'enseignement de l'histoire. Il note que les films historiques peuvent engendrer une réflexion critique chez l'élève tant au niveau de l'analyse du film en lui-même qu'à sa capacité « d'être l'histoire » (p.124). Or, à la suite de travaux menés sur cette utilisation, l'auteur note que si les enseignants d'histoire n'hésitent pas à inclure des films à leur enseignement, ils peinent à les considérer comme un médium intéressant pour favoriser la pratique de la méthode historique. Il y a donc, selon lui, un important vide à combler par les didacticiens et spécialistes en cinéma au niveau des situations d'apprentissage permettant d'utiliser les films à leur plein potentiel pédagogique.

Le dernier texte rédigé par Vincent Boutonnet aborde un sujet novateur, l'utilisation du jeu vidéo pour développer une forme de pensée critique en histoire. Boutonnet suggère que le jeu vidéo peut devenir un outil de médiation culturelle (p.134). En effet, celui-ci peut être considéré comme un récit historique au même titre qu'un film ou qu'un roman. En ce sens, les élèves doivent procéder à la même analyse critique qu'avec les autres médias à la différence près que le récit du jeu vidéo dépend des décisions et des habiletés du joueur. L'auteur poursuit en présentant deux jeux vidéo avec un potentiel didactique, *Assassin Creed III* (Le Boston Tea Party) et *Assassin Creed Unity* (Révolution française). Il soutient que bien que ces jeux n'aient pas été conçus avec une visée pédagogique, ils ont le potentiel de devenir des outils didactiques. En effet, l'élève peut être amené à s'interroger sur la véracité du jeu et tenter de répondre à cette interrogation avec l'aide des sources historiques (p.137). Encore une fois, la pensée critique serait développée dans un cadre qui oblige l'élève à revoir sa compréhension épistémologique de la discipline.

À la recherche d'un lieu

Le collectif *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* propose une série d'articles intéressants, mais peut-être un peu disparates. En fait, à partir de la moitié de la seconde partie du livre, il semble y avoir une dérive où les textes sont moins centrés sur la nature de la pensée critique et son enseignement en classe d'histoire. Le volet de l'histoire profane prend un peu plus le dessus et les auteurs s'attardent surtout à la caractériser. Ces textes ne sont pas inintéressants, au contraire, mais leur présence dans l'ouvrage questionne puisque leur lien avec la pensée critique est moins explicite. Le caractère émergeant de l'utilisation de l'histoire profane en enseignement, en particulier l'utilisation didactique des jeux vidéo, explique probablement ce léger décalage.

Le point fort de ce collectif est qu'il fait réaliser l'importance de la compréhension épistémologique de la discipline historique chez l'élève. Comme l'indique Christian Nadeau dans sa postface, tant que l'histoire et son apprentissage demeurent liés à la mémorisation d'un récit unique et véridique et tant que l'élève sera à la recherche de la bonne réponse, la pensée critique ne sera pas développée. L'importance de créer des environnements d'apprentissage atypiques et interdisciplinaires permettant de s'intéresser tant aux émotions qu'aux diverses perspectives et interprétations ressort clairement des textes de l'ouvrage. Cette invitation à briser les frontières devient un point de départ intéressant pour des projets futurs. Il est à espérer que ces derniers seront nombreux à poursuivre la réflexion afin de favoriser encore davantage l'apprentissage de la pensée critique en classe d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

Catherine Duquette

Professeure, Université du Québec à Chicoutimi, membre du Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)