

PRÉFACE

Lucie Gomes nous donne à lire un ouvrage de didactique issu d'une brillante thèse soutenue à l'université de Nantes en décembre 2019. Ce travail a reçu, en 2021, le prix Ilham Badran récompensant des recherches sur les apprentissages scolaires.

L'auteure s'inscrit dans le travail du séminaire « problématisation » du CREN et en particulier dans les perspectives tracées par Sylvain Doussot en didactique de l'histoire. L'objet d'étude est la formation de l'esprit critique. On dira qu'il s'agit là d'un idéal trop communément invoqué et de manière souvent très nébuleuse. Mais, loin des discours convenus, l'auteure montre ici, sur le vif, en étudiant le travail des élèves, comment l'esprit critique peut émerger des situations mises en place. Et pour éviter les généralités habituelles sur la question, elle s'en tient à une discipline particulière, l'enseignement de l'histoire et plus précisément la lecture de documents.

Ce travail se fonde sur une thèse épistémologique forte : l'histoire n'est pas la connaissance du passé, mais l'étude critique des traces du passé. Autrement dit, le passé comme tel n'est plus et il ne peut être que reconstruit à partir de ses traces accessibles. Il en résulte que documents ou témoignages ne doivent pas être considérés comme des fenêtres sur le passé, mais toujours comme des interprétations. Dès lors, l'historien doit se comporter comme un procureur qui enquête. Loin de prendre documents et témoignages comme argent comptant, il les questionne. On pourrait dire, en référence à certaines pratiques inquisitoriales, qu'il les soumet à la question. C'est là où la démarche historique se distingue de celle du sens commun. Dans le quotidien, nous prélevons l'information des documents et nous nous demandons si elle est vraie ou fausse. L'historien procède différemment : il se demande d'où provient le document, qui est celui qui témoigne, dans quel contexte et pour quel but ? Il cherche à savoir pourquoi l'auteur du document ou du témoignage dit ce qu'il dit. C'est ce que l'auteure appelle les variations d'échelle ou la dialectique entre la lecture micro (le texte, le discours) et macro (le contexte).

L'enquête de l'historien porte sur les traces et non directement sur le passé : « Il tient ensemble – dit Lucie Gomes – le passé et le document. » Tentons de prévenir un contre-sens. Quand l'auteure distingue l'attitude du *fact-checker* de celle de l'historien, elle ne veut pas dire que l'historien – pas plus que le procureur – se désintéresse de la vérité. Elle récuse seulement le positivisme du *fact-checker* qui isole une proposition de son contexte et se demande si elle correspond ou non à la réalité. L'historien doit souvent, lui aussi, distinguer faits historiques et légendes, mais il ne peut le faire qu'en interrogeant les documents,

en les replaçant dans leur contexte et en testant leur compatibilité avec le savoir déjà là. Quand Vidal Naquet combat le négationnisme de Faurisson, il est bien question de savoir si oui ou non les camps de concentration sont des camps de la mort, si les chambres à gaz servent à la désinfection ou à détruire des êtres humains. L'optique défendue ici n'est donc pas relativiste. Le passé doit bien être reconstruit à partir des traces, mais on ne peut faire dire n'importe quoi à ces traces. Il s'agit bien finalement, comme au tribunal, de faire la vérité. Car la vérité est quelque chose qui se fait. Elle vient au terme d'un travail d'interprétation qui met en cohérence les traces par rapport à un questionnement précis. Le travail de l'historien est donc différent de celui du romancier qui peut librement imaginer, même s'il se documente sur le passé.

Comment transposer en classe quelque chose du travail historien ? Si les textes officiels se réclament de l'esprit critique, les pratiques scolaires ne sont que rarement à la hauteur de cet idéal. En classe, le document ne sert trop souvent qu'à illustrer le cours et à motiver l'élève. Dès lors, l'élève est censé prélever l'information du document sans avoir besoin de le questionner. Tout se passe comme si l'autorité de la parole magistrale se réfugiait dans le document, sous prétexte de pédagogie active. Le rapport à celui-ci n'est donc que de lecture. Le document est transparent, il fait voir le passé. Ou alors, il ment, il n'est pas véridique. Il est « subjectif » comme disent les élèves. Comment faire passer les élèves du registre du sens commun au registre historien ? C'est ce que tente la chercheuse en nous présentant un certain nombre de séances en classe qui sont autant d'études de cas. La notion d'étude de cas fait référence ici aux thèses de Ginzburg sur le « paradigme indiciaire ». Le cas est un récit très bref qui permet de poser un problème, car il est porteur d'un paradoxe, d'une contradiction entre normes. Les cas étudiés ici, en classe de seconde, visent ainsi à mettre en cause les modèles explicatifs spontanément mobilisés par les élèves. Il s'agit d'interroger les réponses « évidentes » pour remonter au problème, penser autrement la question.

Le cas de Vasco de Gama illustre bien la façon dont les élèves travaillent le document en le tenant spontanément pour un témoignage véridique du passé, et ce conformément à leurs représentations. L'explorateur portugais est censé découvrir le sud de l'Inde. Le document dit pourtant que les explorateurs sont fort mal accueillis par des Arabes parlant le génois et le castillan. Mais les élèves ne voient là que de très normal. Ils focalisent sur les modalités de la réception sans s'intéresser aux autres données : il n'y a rien d'étonnant à être mal reçu quand on débarque ainsi chez des étrangers ! Ils négligent l'autre information du document : il y a là des Arabes qui parlent des langues européennes, preuve que le pays a déjà été découvert depuis longtemps et qu'il est au centre d'un réseau d'échanges commerciaux. Il faudra donc forcer les choses ! Ce qui renvoie à l'un des traits des situations dites « forcées » et qui visent à produire des phénomènes didactiques. Ici la question est : les élèves sont-ils capables de revenir sur leur interprétation du document si l'on attire l'attention sur tel ou tel détail paradoxal ?

Une autre séance aborde la confrontation de l'histoire et des mémoires à propos des guerres de Vendée. Pour les élèves issus de la région, il s'agit d'une question socialement vive, puisqu'enracinée dans le patrimoine régional et touristique et dans les prises de position politiques. D'où l'affrontement de deux récits. D'un côté, la mise en scène d'un prétendu peuple vendéen défendant les traditions et victime d'un génocide du fait des révolution-

naires. De l'autre, la répression d'une révolte qui allait à contresens de l'histoire. Le document étudié vient déranger ce schématisme en mettant en scène un noble déconseillant la révolte aux paysans, mais finalement contraint d'en prendre la tête. Tout va finir par s'éclairer quand les élèves s'apercevront que le document est écrit en 1824, donc sous la Restauration, par la belle-sœur du noble en question, sans doute pour minimiser le rôle de son époux dans la révolte. Conclusion : plutôt que de confronter directement la mémoire à l'histoire, mieux vaut chercher à comprendre comment s'effectue la genèse mémorielle.

Dans l'exemple de la migration des Barcelonnettes au XVIII^e siècle, les élèves élargissent leur conception de l'émigration en interrogeant le document d'un notaire. Émigrer (ici au Mexique) répond certes à des conditions négatives (l'effondrement de l'économie locale), mais nécessite également des ressources et des savoir-faire, en particulier l'expérience des réseaux commerciaux qui permettront de fructueux échanges avec ce pays éloigné. Mais le gain attendu n'est pas dans cet enrichissement du savoir historique. Il est plutôt dans la manière de considérer le document. Le notaire (qui n'a pas émigré) nous présente, non le passé, mais un point de vue sur le passé, lequel doit être interrogé. Pourquoi majore-t-il les conditions négatives au détriment de l'expérience des réseaux que les Barcelonnettes ont acquise en exportant dans le sud de la France le textile produit dans la vallée ?

C'est là où le travail de Lucie Gomes pourrait trouver un prolongement dans l'esprit de l'épistémologie de la problématisation dont elle se réclame. Quand on a mis au jour les conditions qui ont rendu à la fois nécessaire et possible la migration des Barcelonnettes, le fait historique devient un fait raisonné. On comprend pourquoi il s'est produit. Cette rationalité du fait historique peut s'exprimer dans un raisonnement contre-factuel : si les Barcelonnettes n'avaient pas l'expérience des réseaux commerciaux, *alors* ils n'auraient pu réussir leur immigration au Mexique. Ce contre-factuel permet de tester si le facteur « réseau » est vraiment décisif dans la migration. Ce qui ouvre des comparaisons. D'autres communautés, dans d'autres vallées, soumises elles aussi à l'effondrement de l'économie locale, ont-elles pu réussir leur migration, même sans avoir cette expérience des réseaux commerciaux ?

Le cas des Cathares illustre le surgissement de l'esprit critique par la confrontation des documents. Le texte de Césaire de Heisterbach justifie la croisade contre les Albigeois par la nécessité, pour l'église, d'éradiquer l'hérésie. Un deuxième document présente les chevaliers de Simon de Monfort combattant des Cathares faibles et désarmés. La photo du château de Montségur (qui ne montre pas les ruines du château cathare, mais celles d'un bâtiment ultérieur) suggère néanmoins l'idée que les Cathares formaient une communauté puissante, assez riche pour se doter de forteresses. Dès lors un doute peut être jeté sur la justification de la croisade par l'Église. S'agissait-il vraiment d'extirper l'hérésie ou de déclarer hérétiques des pratiques religieuses existant depuis longtemps pour défaire des puissances régionales susceptibles de rivaliser avec le pouvoir temporel de l'Église et celui du roi ?

Arrêtons-nous un instant sur cette photo du château de Montségur qui intrigue tant les élèves. Il s'agit d'une photo (donc d'un document actuel) qui montre un château. La légende explique que ce que n'est pas le château cathare que l'on voit, car il a été détruit par les soldats de Simon de Monfort. Il s'agit d'une forteresse royale bâtie ultérieurement sur cet emplacement. Cette photo engage donc un rapport très indirect au passé. Ce qui permet à la chercheuse de se distancier du *fact-checking*. Ici la question n'est pas de savoir

si la photo est vraie. On ne peut pas dire non plus qu'elle montre le passé. La photo et sa légende constituent plutôt un ensemble d'indices qui enclenchent une enquête :

- la photo montre les ruines d'un château royal ;
- ce château a été construit sur les ruines d'un château cathare ;
- si donc les Cathares construisaient des châteaux, c'est qu'ils étaient une communauté puissante et apte à se défendre ;
- cela contredit le document qui les présente comme faibles et désarmés ;
- du coup, cette histoire d'hérésie ne serait-elle qu'un prétexte pour une confrontation de puissances ?

Là encore, l'enjeu est moins d'accroître le savoir des élèves sur les causes de la croisade (ce qui aurait très bien pu se faire avec une autre méthode pédagogique) que d'engager une problématisation historique à partir du questionnement des documents. C'est probablement sur ce cas que l'on voit le mieux le raisonnement historique se rapprocher du travail du procureur qui interroge les témoins et les confronte entre eux, ce qui fait émerger des tensions, voire des contradictions qui relancent l'enquête.

Mais le cas des Cathares pose encore une autre question didactique, fort délicate d'ailleurs. Le document de Césaire de Heisterbach, comme la gravure représentant les croisés attaquant des albigeois désarmés n'ont pu être questionnés qu'en s'appuyant sur la photo de Montségur et sa légende, considérées comme incontestables. Et en effet, pour critiquer le document X, ne faut-il pas s'appuyer sur les documents A, B, C... ayant le statut de hors question ? Toute enquête suppose, comme le dit Wittgenstein (1976), une dialectique de doute et de certitude. Dans les exemples travaillés par la candidate, personne ne semble nier qu'il y ait eu une immigration des Barcelonnettes, que Simon de Monfort ait combattu les Albigeois, qu'il y ait eu des conflits sanglants entre l'armée républicaine et les Vendéens. Bref, l'enquête historique ne suppose-t-elle pas des documents renvoyant à des faits si non incontestables du moins incontestés, c'est-à-dire sur lesquels il y a un accord, même provisoire, des historiens ? On peut discuter pour savoir pourquoi les Barcelonnettes se sont exilés, si les justifications que l'on donne habituellement de la croisade contre les Albigeois ou de l'abolition de l'esclavage sont les bonnes, si la guerre de Vendée a été ou non un génocide, mais ces disputes elles-mêmes supposent que l'on s'accorde sur la réalité de certains faits. C'est qu'on ne peut douter de tout, sans quoi le doute s'autodétruirait. Toute mise en question ne peut s'effectuer qu'en s'appuyant sur du hors question, au moins provisoire. C'est le dynamisme même du processus de problématisation. Faute de cette distinction dont il faut concevoir les modalités didactiques, la formation à l'esprit critique se changerait en scepticisme dissolvant. C'est ce qu'on pourrait appeler le syndrome de Münchhausen, cet officier autrichien qui prétendait s'être extrait des sables mouvants, lui et son cheval, en se soulevant par les cheveux. Un tel hypercriticisme interdirait tout apprentissage et rendrait d'ailleurs finalement toute vie impossible. C'est donc la tâche de l'enseignant – dit encore Wittgenstein – de discerner ce qui mérite *ici et maintenant* d'être questionné et ce qui doit *ici et maintenant* être considéré comme une « boîte noire » qu'il ne faut surtout pas mettre en question car cela constitue la base du questionnement.

Revenons à présent sur la visée de l'ouvrage : former une compétence en lecture de documents fondée sur le travail historien. La tentation serait de définir cette compétence par un ensemble de procédures qui, une fois acquises, pourraient s'appliquer de manière

quasi mécanique. La thèse défendue ici est plutôt que la compétence se forge dans un travail d'enquête continuée, ponctuée par des pauses réflexives afin de comprendre « comment on a fait pour trouver » dans les problématisations réussies, mais également avec le souci de s'adapter au cas présent, ce qui exige peut être la modification des schèmes déjà acquis. L'auteure se réfère à bon droit à Thomas Kuhn et à sa conception de la science normale et de « l'exemple exemplaire ». Mais on pourrait également rapprocher cette conception de la compétence de celle d'Olivier Reboul (1980) qui la définissait comme un « s'y connaître en quelque chose ». Celui qui s'y connaît en histoire comme d'ailleurs dans tout autre domaine intellectuel ou manuel, n'applique pas des procédures automatisées, il attaque chaque problème qu'on lui pose avec un ensemble de schèmes construits tout au long de son expérience, mais suffisamment souples pour s'adapter au cas présent, dans son unicité, et pour apprendre de lui de quoi assouplir encore et peut-être même renouveler ses schèmes antérieurs. Au fond les élèves en classe procèdent comme les chercheurs qui s'engagent dans une tradition de recherche, ils se construisent peu à peu un ensemble d'outils intellectuels à la fois précis et souples, ce qui leur permet de repérer des familles de problèmes qui exigent à chaque fois des traitements spécifiques, tout en restant ouverts à des problèmes inédits.

Reste à savoir si ces *habitus* sont susceptibles de s'appliquer hors de la discipline historique proprement dite ? L'auteure reste discrète sur ce point, mais on peut sans doute esquisser un prolongement de son travail. Comment la démarche historique pourrait-elle outiller l'esprit critique du futur citoyen ? Tel que je le comprends, tout l'enjeu de ce travail est de dépasser le *fact-checking* habituel. Prenons l'exemple de l'élection américaine de 2017. En tant que citoyen, j'aurais envie de savoir si la foule était vraiment plus importante à l'investiture de Trump qu'à celle d'Obama, comme le prétend l'administration républicaine. Sean Spicer, le porte-parole de la Maison Blanche, prétend que la foule « a été la plus importante à avoir jamais assisté à une prestation de serment, point final ». Le *New York Times* le contredit en présentant les photos des deux investitures. C'est du *fact-checking*. Pourquoi est-ce insatisfaisant ? Sans doute faudrait-il poursuivre l'enquête : les photos sont-elles authentiques et non truquées ? S'agit-il bien des intronisations qui sont en question ? A-t-on bien pris les photos à la même heure et sous le même angle, etc. Mais la démarche est en défaut pour une autre raison, bien plus importante. En effet, la question n'est pas seulement de savoir si le fait allégué par l'administration Trump est vrai ou non. Elle concerne surtout l'enjeu du débat. Spicer veut présenter l'élection de Trump comme populaire alors qu'elle a été plutôt le fait des grands électeurs. Il doit imposer son président contre une grande partie de la presse qui lui est hostile. Aux objections des journalistes, l'administration présidentielle répondra par l'étrange notion de « fait alternatif ». Le citoyen éclairé, formé à la critique historique, comprendra que ce pseudo-concept signifie en réalité – tais-toi ! – comme le suggère d'ailleurs l'expression de « point final » dans le discours de Spicer. Ce que veut dire Sam Spicer est sans doute ceci : « Nous, les partisans de Trump, sommes au pouvoir *donc* nous détenons la vérité. » Lewis Carroll, dans *De l'autre côté du miroir*, fait dire à Humpty Dumpty, qu'en matière d'assignation de sens et de vérité : « La question est de savoir qui est le maître, et rien d'autre. »

On le voit sur cet exemple, la démarche historique permettrait de dépasser le *fact-checking* pour chercher la raison des faits et comprendre ce qui se joue à travers tel ou tel discours, lequel est aussi et peut être avant tout un acte. Comme le disait Rousseau

dans l'admirable texte cité en exergue de cet ouvrage : « Que m'importent les faits en eux-mêmes, quand la raison m'en reste inconnue. » Reste à tester plus avant le bien-fondé de cette extension du domaine de la compétence historique vers la formation de l'esprit critique du citoyen.

On l'aura compris, ce travail audacieux et novateur vaut autant par les réponses qu'il délivre que par les questionnements épistémologiques et didactiques qu'il permet de poser. Comme tel, il s'inscrit bien dans l'esprit du programme de recherche sur la problématisation dont il ouvre un nouveau chantier.

Michel FABRE,
professeur émérite,
université de Nantes (CREN)

BIBLIOGRAPHIE

REBOUL Olivier, 1980, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, Presses universitaires de France.
WITTGENSTEIN Ludwig, 1976, *De la certitude*, Paris, Gallimard.