

Construire des situations problèmes en histoire

Comment transformer sa pratique quotidienne en didactique de l'histoire et mettre concrètement les élèves en situation de recherche? Par la situation-problème, moteur de la construction des savoirs, l'on enseigne à faire des hypothèses historiques, à les confronter et à former ainsi des esprits critiques. Sa stratégie est cohérente avec l'évolution de la recherche historique et saisit le projet central de l'élève: savoir.

Alain Dalongeville
Formateur
en didactique de l'histoire*



Il est assez peu usuel d'utiliser l'expression "situation-problème" dans le domaine de l'enseignement de l'histoire.

La notion elle-même n'est pas issue de la réflexion des didacticiens de l'histoire mais des sciences et des mathématiques.

Si *Michel Huber* et moi-même avons intitulé ainsi notre livre paru en 1989⁽¹⁾, c'est après nous être approprié la notion de démarche d'auto-socio-construction des savoirs, inventée par le GFEN⁽²⁾ au cours de la décennie '70.

Ce petit rappel pour ôter l'illusion au lecteur que l'on pourrait inventer à partir de rien (et que donc la mise sur la table de la genèse de ce que l'on apporte est essentielle si l'on veut permettre au lecteur de lire ce qu'on écrit) et essayer de faire partager l'idée que c'est tout autant en travaillant en didactique des mathématiques ou de la biologie qu'en didactique de l'histoire que l'on transformera ses pratiques concrètes quotidiennes.

Et qu'une certaine idée de la didactique de la discipline peut être un enfermement si on ne la relie pas sans cesse à la pédagogie (appelons-la didactique générale) au risque de contribuer à alimenter la conception de savoirs parcellisés à l'extrême ainsi que strictement autonomes.

Car au fond, le travail sous la forme de *situations-problèmes* repose sur deux ruptures, deux conceptions que nous tentons de mettre en cohérence.

Une conception de l'enseignement de l'histoire cohérente avec la recherche historique

histoire-récit
esprit critique
chercher, inventer

La pratique de *situations-problèmes* que nous défendons ici n'oublie pas que pour le chercheur, l'histoire est le produit d'une recherche, et que les étapes de cette recherche ainsi que ses conclusions sont socialisées

et mises en pâture aux critiques des autres historiens.

Mais en aucun cas, on ne peut confondre le processus qui a permis de trouver avec le produit fini, l'*histoire-récit*, qui est la forme la plus classique utilisée pour communiquer et vulgariser le fruit de cette recherche.

Cette remarque étant faite, on est devant une première alternative: ou bien l'on enseigne le récit de l'histoire et alors on peut former des lecteurs, des conteurs mais en aucun cas des historiens, ou bien **l'on enseigne à faire des hypothèses historiques, à les valider et à les confronter et alors on peut prétendre former des esprits critiques.**

Dans le premier cas, je transmets des connaissances historiques présentées comme des vérités, des évidences car elles sont proférées par le maître qui lui-même les tient d'un autre maître (l'auteur du manuel).

Chemin faisant, j'apprends aux élèves que la vérité en histoire est le fait du maître, de l'autorité.

L'objectif ainsi atteint me paraît être à l'opposé de celui de la formation d'esprits critiques, de citoyens qui pensent par eux-mêmes.

On peut également s'interroger sur la pertinence de savoirs que les élèves n'auraient pas construits mais qu'ils sauraient seulement énoncer à l'identique du maître.

Dans le second cas, je transmets des connaissances historiques produites par l'activité des apprenants eux-mêmes. Du même coup, j'apprends aux élèves que l'histoire est le produit d'une activité sur un matériau complexe constitué par les traces rémanentes de ce passé.

La maîtrise des concepts-clefs de

l'histoire (événement, temps, causalité, altérité) devient possible au fil des années de ce travail.

La confrontation avec les matériaux préparés par le maître, la confrontation au sein du groupe et entre les groupes (conflit socio-cognitif) forme l'esprit critique car cette situation lui permet de s'exercer.

Je dirais que **l'on ne peut devenir critique qu'en critiquant et en confrontant** alors que le plus souvent les didacticiens de l'histoire s'imaginent que c'est l'accumulation de connaissances historiques, nommons-la érudition, qui permettra la formation à une pensée critique.



Photo - Escola Anulorrana

tant qu'un verbe désignant une action "*savoir*".

Si bien qu'il nous faut assumer au plan de l'enseignement de l'histoire cette réalité et ne pas repousser a priori l'histoire-récit à condition que le récit soit le produit du travail des élèves et non pas un produit fini inventé par les auteurs des manuels ou les enseignants et proposé comme objet d'apprentissage.

Ce récit organisé par les élèves eux-mêmes est un des moments capitaux de la construction des savoirs: en tant que moment de formalisation écrite, il conduit chacun des élèves à conceptualiser plus avant ce qui a été amorcé au cours du travail.

Qu'est-ce que peut être une situation-problème en histoire?

concepts
rupture
Autre

Il pourrait exister plusieurs stratégies pour mettre concrètement les élèves en situation de recherche.

La stratégie "*situation-problème*" nous semble parfaitement cohérente avec l'évolution de la recherche historique qui s'intéresse de plus en plus à l'univers mental

ou aux représentations des acteurs-historiques.

Si bien que chaque situation historique peut être éclairée, enrichie par des points de vue qui pour autant qu'ils soient divergents voire même antagoniques n'en sont pas moins complémentaires.

L'interprétation historique ne peut se satisfaire d'un seul point de vue et donc de la sous-estimation des autres points de vue, et encore moins de leur négation.

Si la recherche de la vérité historique a un sens, elle n'est ni dans l'en-

fermement dans l'alternative blanc ou noir, ni dans le nivellement chromatique du gris.

La confrontation des points de vue me paraît plus apte à saisir la complexité des situations historiques.

Il convient donc de traiter chaque situation ou événement historique que l'on veut enseigner aux enfants comme un problème qui a des approches différentes.

Que l'on songe à l'unité italienne ou à la révolution industrielle, ce projet politique comme cette révolution technologique ont été vécus et appréciés de manière fort diverses dans ce pays.

Pourquoi ne pas permettre aux élèves de prendre conscience de la complexité des situations plutôt que de raconter l'histoire comme une suite d'évidences qui n'en sont pas?

Non seulement la problématisation est plus juste historiquement que la seule relation qui laisse penser que l'issue des problèmes était inéluctable car elle a toujours en perspective

ce qui est advenu. En outre elle permet d'offrir à l'élève une expérience de l'altérité sur deux plans.

Le premier plan est celui de l'autre-passé.

En effet chaque élève ou chaque groupe d'élèves doit explorer un des points de vue historiques - celui des seigneurs, des chevaliers ou des paysans - essayer de prendre en compte des éléments fournis par l'enseignant pour théâtraliser (par exemple) son personnage. Mais cette théâtralisation se fait à un moment-clef choisi par l'enseignant: les invasions.

Les élèves doivent donc imaginer les réactions de leurs personnages face à cette nouvelle menaçante. Bien évidemment, ils superposent, projettent leurs réactions d'enfants sur la situation historique. Si bien qu'ils développent des trésors d'imagination

(pièges, souterrains...) plutôt que d'imaginer une collaboration: les solutions individualistes prennent le pas sur toute autre.

Cette résistance à la création d'une coopération est très intéressante parce qu'elle constitue le pendant de la difficulté que les paysans ont eu à accepter les contrats vassali-ques et parce qu'elle va permettre aux enfants de donner toute sa force à la solution collective.



Photo - Escola Andorrana

Elle n'est évidente que pour notre regard qui sait l'issue de la situation. S'ils inventent une solution historiquement "fausse", il convient de leur proposer un exemple de contrat et de les faire travailler sur les raisons de l'écart existant entre ce qui s'est passé et ce qu'ils ont inventé.

L'hypothèse erronée n'est pas une faute au sens usuel mais un point d'appui permettant à l'enseignant de faire percevoir la féodalité dans toute son originalité: la généralisation de tout un ensemble de services mutuels qui ne laisse guère d'hommes en marge.

Le second plan, plus commun, est celui de l'autre - présent.

En effet, cette confrontation d'hypothèses, de points de vue, est incarnée par d'autres élèves qu'il faut apprendre à écouter et à entendre

pour les contredire et assumer le personnage que soi-même on incarne.

La *situation-problème* n'a pas peur de cette confrontation (appelons-la **conflit socio-cognitif**) car outre le fait qu'elle est le moteur de la construction des savoirs, elle peut permettre aux enfants de comprendre (ce que beaucoup d'adultes ne savent pas) que le *conflit est source de richesses*.

Ainsi plutôt que de craindre les désaccords et les fuir ou d'imaginer qu'il n'y a pas d'autres solutions que de nier l'autre pour avoir raison, l'expérience de conflits enrichissants, où les notions-mêmes de vainqueurs et de perdants n'ont pas de sens, ferait certainement autant pour la paix et la non-violence que bien des déclarations de principes qui restent lettre-morte.

Il s'agit bien ici d'un apprentissage de la citoyenneté qui s'opère non pas seulement dans les marges de la vie de l'enfant à l'école mais dans

son projet central: savoir.

Et nous pensons que le projet principal des acteurs de l'école est que tous les enfants se construisent/re-construisent le projet de savoir.

* Auteur de "Enseigner l'histoire à l'école (cycle 3)" - 1995, Hachette;

(1) ALAIN DALONGEVILLE ET MICHEL HUBER, "Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France", 1989, Casteilla;

(2) Groupe Français d'Education Nouvelle - "L'Education Nouvelle plonge ses racines dans l'histoire de toutes les pensées rebelles à l'assujettissement de l'Homme, dans la tradition sans cesse renouvelée de toutes les pratiques d'émancipation de l'homme par l'homme.

Son pari, c'est que les hommes et donc les enfants des hommes, ont mille fois plus de possibilité qu'on ne le croit communément... **Tous capables!** C'est le défi de l'Education Nouvelle face à toutes les ségrégations, à toutes les exclusions... (Tiré du manifeste du GFEN, 1993). Voir le livre de Mme ODETTE BASSIS, "Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes" 1998, ESF.