

PER

885-339

25-9710

41, N° 2 / Mars-Avril 2003

BNQ

**Revue de la société
des professeurs
d'histoire du Québec**

TRACES

RÉFORME DES
PROGRAMMES

LES MÉDIAS

CLIOCLIC

SITUATIONS
PROBLÈMES

RÉFORMES
AILLEURS

PATRIMOINE



Le nom
révisé
trait à
mais e
en sec
l'enseig
reçut. L
passées
de l'His
La revu
le déve
la Socie
Elle se
ment d
tionner
l'histoi
ment d
toire au
Adress
Compt
C.P. 88
Sainte-
Direct
Jean-C
Comit
Félix B
Marc-
Pierre
Laure
Jean-C
Conce
Charle
Correc
Suzann
Impre
Impric
Public
Jacque
Abonn
Louise
Dépit
— Em
— Des
— No
— Par
— Tar
— les fra
— Ab

Une a
toire c
d'entre
voir la
suivar
TRAC
Les cr
de la s
Site w
<http://>

Le nom de la revue *TRACES* fait premièrement référence aux fondements de l'Histoire qui se construit à partir des preuves de la présence des humains et de leur société dans le passé. Il rejoint, en second lieu, l'empreinte spécifique laissée par l'enseignement de l'Histoire sur l'individu qui le reçoit. Il évoque, finalement, l'action et l'influence passées et présentes de la SPHQ dans le domaine de l'Histoire et de son enseignement au Québec. La revue *TRACES* vise à assurer l'information et le développement professionnel des membres de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Elle se veut le reflet du dynamisme de l'enseignement de l'histoire au Québec, un outil de perfectionnement pour tous ceux que l'enseignement de l'histoire intéresse, et le promoteur de l'enseignement des sciences humaines au primaire et de l'histoire aux niveaux secondaire et collégial.

Adresse postale de la revue :

Comptoir postal Turgeon
C.P. 98 557
Sainte-Thérèse (Québec) J7E 5R9

Direction de la revue :

Jean-Claude Richard : (450) 435-0244

Comité de rédaction :

Félix Bouvier
Marc-André Éthier
Pierre Gingras
Laurent Lamontagne
Jean-Claude Richard

Conception graphique :

Charlemagne

Correction des épreuves :

Suzanne Richard

Impression :

Imprimerie des Éditions Vaudreuil

Publicité :

Jacques Décarie : (514) 334-4768

Abonnements et distribution :

Louise Hallé

Dépôt légal : B.N.C. - B.N.Q.

— Envoi de publication
— Date de parution : avril 2003
— Numéro de la convention: 40044834
port de retour garanti

— Parution : 4 numéros / année
— Tarifs : membres de la SPHQ - inclus dans les frais d'adhésion.

— Abonnement annuel :

individus :	50 \$
institutions :	60 \$
retraités :	30 \$
étudiants :	25 \$

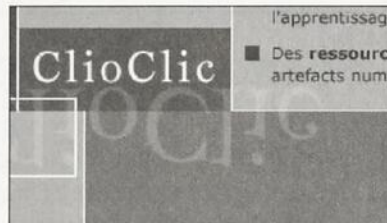
Une adhésion à la Société des professeurs d'histoire du Québec (sphq), quelle que soit la date d'entrée dans la société, donne le droit de recevoir la revue *TRACES* au cours des douze mois suivants.

TRACES appartient aux membres de la SPHQ. Le contenu des articles n'engage que leurs auteurs. Les textes peuvent être reproduits avec mention de la source, à moins d'avis contraire.

Site web de la SPHQ:

http://station05.qc.ca/Partenaires/SPHQ

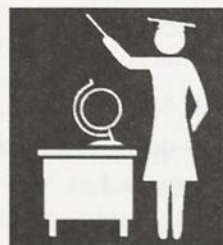
Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Indexée dans *REPÈRE* depuis janvier 1989



APPRENDRE AUTREMENT
p. 8



RÉSOLURE
DES PROBLÈMES
p. 14



DES RÉFORMES...
AILLEURS
p. 18

En couverture :

*Moulin de La Chevrotière,
Deschambault, Québec (été 2002).*

Photo: Charlemagne

GRAFFITI

- SUR UN FOND DE RÉFORME

LA SPHQ

LA PRÉSIDENTE

- LES PROGRAMMES.. ET BIEN D'AUTRES CHOSES.

TEMPS FORTS

- LA FORMATION PAR LES MÉDIAS

L'ENSEIGNEMENT

RESSOURCES

- UNE AUTRE MANIÈRE D'APPRENDRE

RECENSION

- SITUATIONS-PROBLÈMES EN HISTOIRE

L'HISTOIRE

L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE

- DES LEÇONS À TIRER

J'AI LU, VU, ENTENDU

- UNE SENSIBILITÉ DE DROITE

sphq

201, Charles-Lemoyne, 6e étage, Longueuil (QC) J4K 2T5 • Tél. - SPHQ : (418) 626-8737 • CPIQ : (450) 928-8770

FORMULAIRE D'ADHÉSION

N.B. : CE FORMULAIRE DOIT ÊTRE COMPLÉTÉ PAR TOUTES ET PAR TOUS

IDENTIFICATION (en lettres moulées, s.v.p.)

Nom :

Prénom :

ou

NOM DE L'ORGANISME :

À l'attention de :

ADRESSE

N° rue

Ville : Province : Code postal :

TÉLÉPHONE: RÉSIDENCE () BUREAU: ()

TÉLÉCOPIE : () COURRIEL :

FONCTION

Professeur

Étudiant

Directeur

Conseiller pédagogique

Autre (précisez)

S'il s'agit d'un organisme :

École : Primaire Secondaire Cégep

Commission scolaire

Autre (précisez)

NIVEAU

Primaire

Secondaire : 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e

Collégial

Universitaire

RÉGION ADMINISTRATIVE (cochez votre région)

01 Bas-St-Laurent-Gaspésie

07 Outaouais

13 Laval

02 Saguenay-Lac-Saint-Jean

08 Abitibi-Témiscamingue

14 Lanaudière

03 Québec

09 Côte-Nord

15 Laurentides

04 Mauricie

10 Nord du Québec

16 Montérégie

05 Estrie

11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine

17 Centre du Québec

06 Montréal

12 Chaudière-Appalaches

18 Hors Québec

COTISATION ANNUELLE

25 \$ étudiant(e)

30 \$ retraité(e)

50 \$ enseignant(e)

60 \$ organisme ou institution

RÉSERVÉ À LA SPHQ

Date

Code de la fonction

Montant

Chèque Mandat Comptant

Expédition : carte

Reçu pour fin d'impôt

Retournez avec votre cotisation à la SPHQ (adresse indiquée plus haut)

SUR UN FOND DE RÉFORME

JEAN-CLAUDE RICHARD
DIRECTEUR DE TRACES

LES VENTS DE RÉFORME QUI SOUFFLENT IMPÉTUEUSEMENT SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ONT FORTEMENT INFLUENCÉ CE NUMÉRO DE *TRACES*. LA GRANDE MAJORITÉ DES TEXTES QUE NOUS VOUS PROPOSONS CI-APRÈS PORTENT EN EFFET, D'UNE MANIÈRE OU D'UNE AUTRE, LA MARQUE DES GRANDS BOULEVERSEMENTS EN COURS ICI ET AILLEURS. ET C'EST PRESQUE PAR HASARD QU'IL EN EST AINSI. CELA MONTRE LA FORCE DU PHÉNOMÈNE...

Dans sa chronique habituelle, notre président fait d'abord le point sur la question de la révision et de la mise en place des programmes d'histoire dans le contexte du nouveau régime pédagogique. Il nous dit ensuite où en sont les discussions avec nos collègues de géographie et d'économie... autre type de réforme, mais qui n'est pas sans lien avec les précédentes. Il conclut en nous dévoilant les noms des gagnants du 25^e concours Lionel-Groulx.

Apprendre aux élèves à discriminer les informations par la fréquentation de médias, même si l'objectif n'est pas nouveau, ne s'inscrit-il pas malgré tout dans l'esprit de la réforme en cours? Au lecteur d'en juger.

Pour renouveler l'enseignement de l'histoire, nous avons besoin de ressources. Le musée McCord nous présente *ClioClic*, une

façon dynamique et emballante de placer les élèves en situation de recherche et de faire appel à leur créativité, tout à fait «tendance»...

Renouveler notre enseignement? Oui, mais comment? Nous examinons deux ouvrages d'Alain Dalongeville qui analysent la situation et proposent et illustrent une démarche susceptible de séduire plusieurs lecteurs.

Les lecteurs réguliers de *Traces* ne seront pas surpris de lire une telle analyse dans nos pages. Ils savent que nous souhaitons nous aussi, à l'instar de plusieurs de nos collaborateurs, que l'on fasse de l'«attitude et de la démarche historiques» la pierre angulaire d'une «modernisation» de l'enseignement de l'histoire.

Les réformes auxquelles on nous convie participent d'un mouvement aux allures internationales. On le constatera à la lecture du

texte dans lequel Peter Seixas décrit l'évolution de l'enseignement de l'histoire en Grande-Bretagne, aux États-Unis et en Australie au cours des vingt dernières années. Réformes... réformes!

En dernier lieu, notre collaborateur Marc-André Éthier réfléchit aux tourbillons qui agitent la communauté historienne du Québec.

Somme toute, nous vous proposons vingt-quatre pages de réflexion balayées par les vents du changement. Nous souhaitons qu'elles donneront au lecteur l'occasion d'approfondir ses propres réflexions et lui ouvriront des champs d'expérimentation enrichissants.

D'autres sujets doivent également retenir notre attention. Nous vous rappelons le prochain congrès des «sciences humaines» qui nous réunira, en octobre prochain, dans notre capitale nationale. C'est à inscrire dans vos agendas.

Mais, nous sommes au printemps, même si ça ne paraît pas nécessairement quand on jette un regard à l'extérieur.

Il ne faut toutefois pas désespérer: «Tout vient à point à qui sait attendre.»

Il ne nous reste plus qu'à vous souhaiter une bonne lecture et à espérer que les quelques mois qui nous séparent de l'été seront cléments.



LES PERLES DE CLIO

«François Mitterrand a été le successeur de François 1^{er}»

LES PROGRAMMES... ET BIEN D'AUTRES CHOSES

GRÉGOIRE GOULET
PRÉSIDENT — SPHQ

ENFIN LE PRINTEMPS S'ANNONCE AVEC SON RENOUVEAU ET TOUTES SES BEAUTÉS. LES COMMENTAIRES QUE J'AIMERAIS VOUS TRANSMETTRE, ONT TRAIT À UNE RENCONTRE DES TROIS PRÉSIDENTS TENUE LES 19 ET 20 FÉVRIER 2003 À MONTRÉAL AVEC LES REPRÉSENTANTS DU MEQ, MONSIEUR MARIUS LANGLOIS, RESPONSABLE DES PROGRAMMES ET MONSIEUR PIERRE BARBE, RESPONSABLE DE L'ÉVALUATION.

LES PROGRAMMES

Le dossier du programme d'études du premier cycle au secondaire a été le sujet privilégié. Les divers travaux de validation des contenus et des compétences sont à toutes fins terminés. La correction linguistique suit son cours présentement. Il a été revu à certains endroits. Le schéma des compétences a été structuré sous forme de diagramme de Venne, ce qui indique plus clairement les interrelations entre les composantes des trois compétences. Le document final et officiel devrait nous parvenir dans les mois qui suivent.

Nous avons discuté de la collaboration ministérielle possible au congrès annuel de l'Univers social. Des ateliers particuliers sur l'évaluation, tant en géographie qu'en histoire, seront offerts avec une formule interactive où des expériences pédagogiques

seront disponibles aux professeurs.

La question du régime pédagogique actuel refait toujours surface puisque certaines commissions scolaires ou collèges d'enseignement sabordent déjà des cours ou omettent le nombre d'heures requises pour tel ou tel programme dans la discipline de l'univers social. À titre d'exemples, dans certaines institutions, la disparition du cours d'éducation économique ou le nombre de périodes consacrées à un cours d'histoire générale ou d'histoire optionnelle. On essaie de devancer le calendrier de la réforme. Toute forme de dérogation semble permise.

Un travail de remise à jour, comme celui réalisé en géographie 534, devrait aboutir incessamment pour le cours optionnel d'histoire de 5^e secondaire. Le travail consisterait en une adaptation des conte-

nus et des objectifs à atteindre dans un contexte d'acquisitions de compétences propre à la nouvelle approche dans le projet de réforme.

Le MEQ et les trois sociétés de sciences humaines aimeraient mener une enquête conjointe auprès des enseignantes et des enseignants de toutes les écoles et collèges du Québec pour connaître avec précision tout le matériel disponible, les quantités et les dates de parution. Ceci comprendrait l'inventaire des manuels, des cartes et des atlas actuellement utilisés ou utilisables.

LA FUSION

Monsieur Marius Langlois s'informait où en était rendue la fusion des sociétés de l'univers social. Voici les données les plus exactes possibles de ce dossier. Nous pensons réaliser à la fin de l'automne un site internet commun sous un même serveur, soit celui de « Récit », ou du moins, dans le cas de la SPHQ, être sous l'égide de ce dit serveur. Avec l'aide d'Yves Saint-Amand,

président de la Société des professeurs d'Économie du Québec, nous nous proposons de mettre sur pied un réseau de communication entre les professeurs de Sciences humaines. Ce serait la création d'une communauté d'enseignantes et d'enseignants permettant d'établir un lieu d'échange sur des questions touchant les aspects pédagogiques et disciplinaires. Suite à l'atelier tenu par la SPHQ, au congrès de Longueuil en 2002, nous nous sommes fixés comme objectif d'établir un lieu d'échange entre nous tous sur des sujets d'ordre didactique. L'outil à utiliser n'avait pas été clairement établi mais le projet à envisager devait répondre à nos attentes. En utilisant le courrier « msn.com », nous pourrions réaliser notre objectif. C'est un dossier prioritaire à accomplir et à peu de frais. Une présentation de cette innovation sera faite prochainement à nos C.A. respectifs.

LES CONCOURS

Un autre chantier à réaliser, sera celui de

l'intégration des concours des trois différentes sociétés. Nous avons abordé la faisabilité du projet en imaginant une section différente pour chacune des sociétés, reliée à un même cahier de présentation. Cette hypothèse de travail permettrait de respecter les thèmes exploités et souvent incompatibles pour les trois disciplines. Il est pensable cependant dans le renouveau de la réforme, que l'évaluation des compétences acquises lors de l'élaboration des projets, soit compatible aux trois matières. Ce serait la solution à l'intégration des concours.

L'ÉDUCATION ÉCONOMIQUE

Le dernier dossier qui nous a interpellé, est celui de l'Éducation économique 514, cours actuellement dispensé en 5^e secondaire à travers le Québec. Ce cours, qui est inscrit au régime pédagogique actuel jusqu'en 2008, mériterait, selon nous, une retouche afin de le rendre concordant avec l'esprit de la réforme. Nous considérons que ce travail per-

mettrait d'anticiper des nouvelles approches pédagogiques d'éléments économiques à intégrer dans le futur cours de 5^e secondaire. L'écriture des compétences à acquérir à la dernière année du secondaire n'est pas arrêtée pour l'instant mais cette réflexion pourrait être utile.

À cet effet, le congrès de cet automne à Québec espère répondre à toutes ces attentes. Un atelier sera tenu sur ce sujet, soit le nouveau site et la création d'une communauté à établir entre professeurs des trois disciplines de l'univers social. De plus l'assemblée générale de chacune des sociétés échangera sur ce thème.

LE 25^e CONCOURS LIONEL-GROULX

Pour terminer, j'aimerais vous mentionner que la finale du 25^e Concours Lionel-Groulx s'est tenue le 3 mai dernier. Ce fut un grand succès. Près de cent personnes ont assisté à cette rencontre. Signalons que nous avons procédé à la remise des prix à toutes les gagnantes et à tous

les gagnants.

Permettez-moi de vous signaler quelques lauréates et lauréats :

—Gagnante de la finale du 2^e cycle, volet Historiens en herbe, *Marie-Pier Levasseur* de l'école secondaire l'Érablière, Warwick, sous la supervision du professeur Francis Carrier.

—Gagnante du concours 1^{er} cycle, volet Historiens en herbe, *Sabrina Mercier* de l'école des Grandes Marées, Cap Rouge, sous la supervision du professeur Bernard

Proulx.

—La scolarité de BACC accordée par L'Université Laval est attribuée à *Nathalie Comeau*, élève de l'école polyvalente Chanoine Armand-Racicot, St-Jean, sous la supervision du professeur Luce Leclerc.

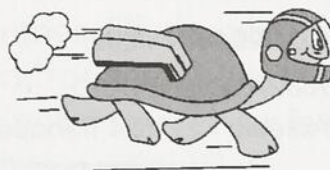
—La gagnante du voyage New-York accordé par l'entreprise Global Tourisme International inc., est *Chloé Dufour* de la Polyvalente La Pocatière, La Pocatière, sous la supervision du professeur Claude Gourdeau.

—Madame Sylvie Desrochers du collège Notre-Dame des Servites, Ayer's Cliff, a mérité le prix «Merci prof», forfait pour une fin de semaine dans un endroit enchanteur du Québec.

Dans le prochain numéro de *Traces*, vous aurez les noms de tous les récipiendaires du concours, accompagnés de photos.

Salutations !

VOUS DÉMÉNAGEZ ?



PRÉVENEZ-NOUS !

COMMUNIQUEZ AVEC
Louise Hallé
295, rue Moisan
Saint-Augustin (Québec)
G3A 1K8
(418) 878-3407
lhalle@mediom.qc.ca

LA FORMATION PAR LES MÉDIAS

FRANCE PARENT ET FÉLIX BOUVIER

CONSEIL D'ADMINISTRATION — SPHQ

LE 31 JANVIER DERNIER, NOUS SOMMES ALLÉS À UNE SESSION DE FORMATION À L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS EN TANT QUE REPRÉSENTANTS DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC. DIVISÉE EN DEUX, LA JOURNÉE COMMENÇAIT PAR UNE CONSCIENTISATION DE L'IMPORTANCE QUE PEUVENT REPRÉSENTER LES MÉDIAS DANS L'ÉDUCATION DE NOS ENFANTS ET ADOLESCENTS.

Le premier principe de l'éducation aux médias consiste à tirer profit de l'intérêt des élèves. Pour y arriver, il faut des médias dans la classe (journaux, revues, etc.). Il semble que ce soit beaucoup plus facile à faire au primaire qu'au secondaire. D'ailleurs, les animateurs nous ont affirmé que ce sont les médias qui, dès le jeune âge,

donnent une vision du monde aux enfants, bien davantage que les parents... Notre travail comme enseignants, c'est de donner des outils aux élèves pour apprendre et pouvoir discriminer l'information. On ne peut apprendre à leur place. Aussi, il faut leur enseigner à diversifier l'information.

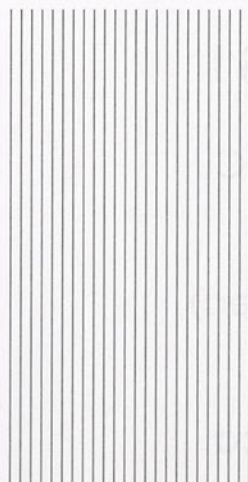
Au cours de l'après-midi, nous avons été

séparés par équipes de 4 ou 5 enseignants avec pour mandat de préparer une section d'un bulletin de nouvelles à l'aide de l'équipement électronique approprié. Pour ce faire, nous devons résumer une critique d'un film à partir de trois journaux différents qui s'y étaient tous penchés. Nous avons presque l'impression d'avoir à traiter de trois films différents. Très instructif quant à ce que peut faire l'angle de traitement d'un fait donné... En résumé, ce fut une

journée instructive, formatrice et agréable.

Si vous voulez en savoir davantage, les personnes ressources sont Marie-France Laberge et André Roux du groupe RÉCIT national du Domaine des langues, de même que Fernand Ouellet du Centre de ressources en éducation aux médias (CREM). Le responsable de la session était Jack Ligneau du CPIQ (Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CRIQ)).

L'ÉQUIPE DU CONGRÈS



COORDONNATEUR:

ARMAND GUÉRARD

Adresse : 524 Tronquet # 3,
Beauport, Qc G1C 7E4

Téléphone : M: 660-3630;
B: (418) 666-4400 #6273

Télécopieur : (418) 666-4554

Courriel : gabor@webnet.qc.ca

COMMANDITAIRES ET EXPOSANTS:

LOUIS MARCOTTE

Adresse : 1272, Villa des Bois,
Ancienne-Lorette, Qc G2E 1H1

Téléphone : M: (418) 872-1837

Courriel : marcottelouis@hotmail.com

ATELIERS DU CONGRÈS:

DANIELLE DUMAS

Adresse : 1079 des Laurentides,
Québec, Qc G1S 3C2

Téléphone : M: (418) 683-4390

Courriel : audu@globetrotter.net

ESTHER BOYER

Adresse : 965 Holland,
Québec, Qc G1S 3S9

Téléphone : M: (418) 683-7193

Courriel : e.boyer@sympatico.ca

« Un pas de plus dans l'univers social »

C'est sous ce thème que se tiendra
le 6^e congrès de sciences humaines
du 23 au 25 octobre 2003
à l'hôtel Le Clarion à Québec (Ste-Foy).

Après avoir découvert ensemble l'univers social lors du 5^e congrès en 2002, le comité organisateur du 6^e congrès vous invite à faire un pas de plus en mettant à jour vos connaissances du contenu des programmes composant l'univers social et en vous permettant de comprendre la dimension des défis qui vous attendent par l'expérimentation.

La première journée du congrès sera consacrée aux enseignants et intervenants du primaire : ateliers et chantiers vous permettront d'évaluer le travail accompli et d'échanger autour des expériences vécues dans l'application des différents programmes.

Les vendredi et samedi, pensés particulièrement pour les enseignants du secondaire, seront axés sur le contenu, l'évaluation et l'expérimentation des programmes. Ces deux journées débiteront par une conférence de **M. Roland Arpin**, associé depuis très longtemps au monde de l'éducation et de la culture et auteur de nombreux ouvrages. L'accent dans les ateliers sera mis sur l'évaluation suite à l'application des nouveaux programmes. Des excursions urbaines dans le magnifique décor du Vieux Québec viendront compléter le programme. De plus, le vendredi 24, il vous faudra réserver votre soirée, car le comité organisateur vous prépare une activité thématique très particulière.

Le comité organisateur continue son travail et espère vous présenter un congrès qui répondra à vos attentes. Il est temps de signifier votre intérêt au comité de perfectionnement de votre commission scolaire. Vérifiez bien votre courrier vers la fin du mois d'août 2003, vous recevrez à ce moment-là toutes les informations nécessaires pour vous inscrire à ce 6^e congrès des sciences humaines et faire avec nous, « **un pas de plus dans l'univers social** ».

Au plaisir de vous rencontrer à Québec **du 23 au 25 octobre 2003**,

Armand Guérard, coordonnateur

UNE AUTRE MANIÈRE D'APPRENDRE

PAR MARIE-CLAUDE LAROUCHE, NICOLE VALLIÈRES ET LUCE LECLERC¹

UNE AUTRE MANIÈRE D'APPRENDRE », C'EST EN CES TERMES QUE JENNIFER, 16 ANS, ÉLÈVE DE LA POLYVALENTE C. ARMAND-RACICOT (SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU), RÉSUME L'EXPÉRIENCE À LAQUELLE ELLE A PARTICIPÉ, DE CONCERT AVEC 500 AUTRES ÉLÈVES, AU PRINTEMPS 2002, À L'OCCASION D'UN PROJET-PILOTE VISANT À TESTER UN PROTOTYPE DE RESSOURCES MUSÉALES WEB POUR L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE CANADIENNE. À LA SUITE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DU PROTOTYPE MENÉE AU PRINTEMPS 2002, LE GUIDE PÉDAGOGIQUE CLIOCLIC BILINGUE EST MAINTENANT DISPONIBLE GRATUITEMENT, POUR TOUS, SUR LE SITE WEB DU MUSÉE MCCORD (POUR LA PAGE D'ACCUEIL, VOIR LA FIGURE 1).

CLIOCLIC : JEUX D'OBSERVATION ET ENQUÊTES

Créé par le Musée McCord, et résultant d'une recherche collaborative menée de concert avec des chercheurs de l'université McGill, de l'UQÀM et de l'université Laval (dans le cadre d'une subvention attribuée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada)², le guide pédagogique ClioClic propose une nouvelle façon de stimuler la curiosité historique des élèves et de susciter leur questionnement historique. Par des jeux d'observation et des enquêtes sur des phénomènes passés, les élèves sont invités à utiliser des artefacts numérisés.

LES ARTEFACTS
NUMÉRISÉS : DES
SOURCES D'INFORMATION
Plusieurs dizaines de

milliers d'artefacts sont disponibles sur le site du Musée, principalement des photographies anciennes, des gravures, et des illustrations de journaux d'époque, mais aussi des objets et des documents manuscrits³. Plus d'un millier de ces artefacts sont documentés de façon approfondie, donnant à l'élève la possibilité de recueillir de l'information pertinente à l'égard d'un sujet d'enquête. Pour cette première édition du guide, la seconde moitié du 19^e siècle est à l'honneur, i.e. le module 5 du programme d'études d'*Histoire du Québec et du Canada*, particulièrement la question des changements sociaux. L'industrialisation, l'urbanisation et les conditions de vie font partie des notions clés pour lesquelles des artefacts sont do-

documentés, dans l'optique des travaux en culture matérielle⁴. Une information succincte accompagne alors l'artefact. Disponible sous les *Clefs pour l'histoire*, en particulier sous les clefs « QUOI, le OU, le QUAND, cette information contextualise l'artefact (pour un exemple d'artefact documenté, voir la figure 2).

DES QUESTIONS SOULEVÉES PAR LES ÉLÈVES

Parmi les 170 travaux réalisés lors du projet-pilote, une variété de questions ont été soulevées par les élèves; à titre d'exemples :

- « Quelle est la condition de santé des Québécois lors de la deuxième partie du XX^e siècle et à quel point la médecine était-elle développée? »
- « Quels étaient les emplois et le rôle que la femme possédait durant le 19^e siècle? »
- « Comment et avec quoi les gens de cette époque faisaient pour se divertir? »
- « Quelle était l'importance de la musique dans la vie de nos ancêtres? »
- « Nous avons fait

une recherche sur les moyens de transport pour connaître leur évolution durant la deuxième partie du 19^e siècle »

LA DÉMARCHE D'ENQUÊTE

Pour initier le questionnement, l'élève explore les expositions virtuelles, en particulier *Deux quotidiens se rencontrent*, et réalise les jeux d'observation et de manipulation des images, tel « Trouvez les erreurs ». (Voir les encadrés).

EXPOSITION VIRTUELLE LUDIQUE ET INTERACTIVE

Suggérée aux élèves, l'exposition virtuelle *Deux quotidiens se rencontrent*, présente 34 duos de photographies de scènes de Montréal d'hier (fin 19^e) et d'aujourd'hui (voir la figure 3). Elle aborde, par le biais d'artefacts, plusieurs thèmes liés au transport, au commerce, au travail, aux industries, à la vie hivernale, à la santé, etc. Des outils d'exploration des images multiplient les points de vue ludiques sur les témoignages présentés (voir la figure 4)⁵

Le guide pédagogique ClioClic propose une nouvelle façon de stimuler la curiosité historique des élèves et de susciter leur questionnement historique.

Après avoir déterminé un sujet d'enquête, formulé une question et une réponse possible qu'il tentera de vérifier, l'élève tente de réunir l'information pertinente, auprès de diverses sources. Ainsi, en consultant la banque de données, l'élève est amené à repérer des artefacts reliés au sujet son enquête. En les observant, en lisant leur étiquette et éventuellement la description qui les accompagne, il extrait l'information pertinente à la question qu'il se pose.

De plus, pour se documenter davantage, il est incité à consulter diverses ressources historiques disponibles sur le site, tels de courts extraits de manuels d'histoire, de textes d'historiens, un texte-synthèse. À partir des liens Web suggérés, il est incité à éventuellement trouver d'autres images et de l'information historique. Il conclut son travail en faisant la synthèse de ce qu'il a appris et en précisant les nouvelles questions qu'il se pose... et sans oublier d'indiquer ses références!

LE CIRCUIT WEB, FORME DU TRAVAIL

Le travail de l'élève prend la forme d'un « circuit Web » (voir la figure 5). À la façon d'un diaporama, le circuit consiste en une sélection personnalisée d'artefacts commentés par l'élève, auxquels peuvent s'ajouter toute autre image numérisée et des hyperliens. Le circuit Web peut être imprimé, enregistré sur

l'ordinateur ou présenté en classe, avec un ordinateur branché à Internet et un projecteur multimédia.

DES RESSOURCES ET DES OUTILS POUR LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION

Dans l'esprit de la redécouverte, l'utilisation de telles ressources et d'outils Web fait appel à une pédagogie par projets. Elle fournit

l'occasion de mettre en pratique les compétences ciblées par la réforme. Un laboratoire d'histoire sociale et de culture matérielle en quelque sorte. De par la nature même des activités, les habiletés intellectuelles sont grandement sollicitées, en particulier observer, décrire, questionner, établir des relations et synthétiser.

Après avoir déterminé un sujet d'enquête, formulé une question et une réponse possible qu'il tentera de vérifier, l'élève tente de réunir l'information pertinente, auprès de diverses sources.



Figure 1
Page d'accueil de ClioClic, guide pédagogique, disponible sous l'onglet ÉduWeb
Site Web du Musée McCord

... apprendre ...

Pour aider l'élève à se doter d'une méthode de travail efficace, ClioClic propose un contrat de projet... (qui) sert à l'enseignant d'outil d'évaluation formative, pour suivre l'évolution du travail de l'élève.

DÉVELOPPER UN QUESTIONNEMENT

Pour l'élève, la principale difficulté consiste néanmoins à développer un questionnement. Là se situe l'intervention de l'enseignant, au plan pédagogique, pour l'aider à mieux articuler sa pensée. Questionner les faits sociaux dans une perspective historique et les interpréter constituent ainsi des compétences historiques à développer chez l'élève.

APPRENDRE À EXPLOITER L'INFORMATION

Pour les compétences transversales, il va sans dire qu'elles trouvent un terrain favorable dans cet environnement d'apprentissage Web, en particulier celle qui consiste à exploiter l'information! De plus, pour aider l'élève à se doter d'une méthode de travail efficace, ClioClic propose un contrat de projet, incluant un rappel des étapes de l'enquête. Ce contrat sert à

l'enseignant d'outil d'évaluation formative, pour suivre l'évolution du travail de l'élève.

OUTILS PÉDAGOGIQUES PROPOSÉS

Outre le contrat de projet, d'autres outils pédagogiques sont proposés, notamment un tableau de la démarche d'enseignement / apprentissage, un modèle de démonstration du site aux élèves et une grille d'évaluation des travaux.

Histoire de planifier les activités, quatre séances sont nécessaires, de la démonstration du site à la présentation des travaux des élèves en classe. Comme ce type de projet rend aussi propice l'interdisciplinarité, plus de temps peut être accordé aux travaux par une collaboration avec les enseignants de français, d'anglais voire d'informatique. Enfin, dans certains cas, la collaboration des parents est probable, comme cela a été constaté lors du projet-pilote, alors que plusieurs élèves ont poursuivi leur travail à la maison.

DU « PAS TOUT CUIT DANS LE BEC »!

« Des fois, on a tendance à trop nous mettre du tout cuit dans le bec! », s'exclame Jennifer, appelée à raconter à des enseignants comment elle a réalisé son travail⁶. « Un travail d'histoire, c'est bien simple. Tu ouvres tes livres, copies tout ce qui est écrit, mets une couple de photos, fais une belle page de présentation : ça y est, 90%! ». Elle poursuit : « mais là, c'était Internet,



Figure 2
Fenêtre de visionnement de l'artefact « machine à coudre », avec l'information des Clefs de l'histoire
Site Web du Musée McCord

c'était différent... [...] Il fallait trouver des photos pour notre sujet. [...] Plusieurs fois, on a voulu claquer notre travail dans notre ordinateur, mais regardez, on n'est pas des génies ou des pros de l'informatique, puis on a réussi! ». Marie-Pierre, son acolyte, renchérit : « On a appris par ce projet-là. Moi, si je vais sur Internet, je suis meilleure qu'avant. »

TENTÉS PAR L'IDÉE? SIGNALÉZ-VOUS!

Curieux de voir des travaux d'élèves? Rendez-vous sur le site Web du musée; dans le menu, choisissez l'onglet « Circuits Web », et ensuite, « Visionner un circuit ». Entrez alors l'un des noms de circuits suivants; vous accéderez à des enquêtes réalisées par des élèves lors du projet-pilote : « annamarie », « lesmusclespointus », « notrecircuit » et « roxanne ».

Le guide pédagogique ClioClic peut être consulté sur le site ou téléchargé.

Au sein de ClioClic, une zone Forum permettra bientôt la publication des travaux

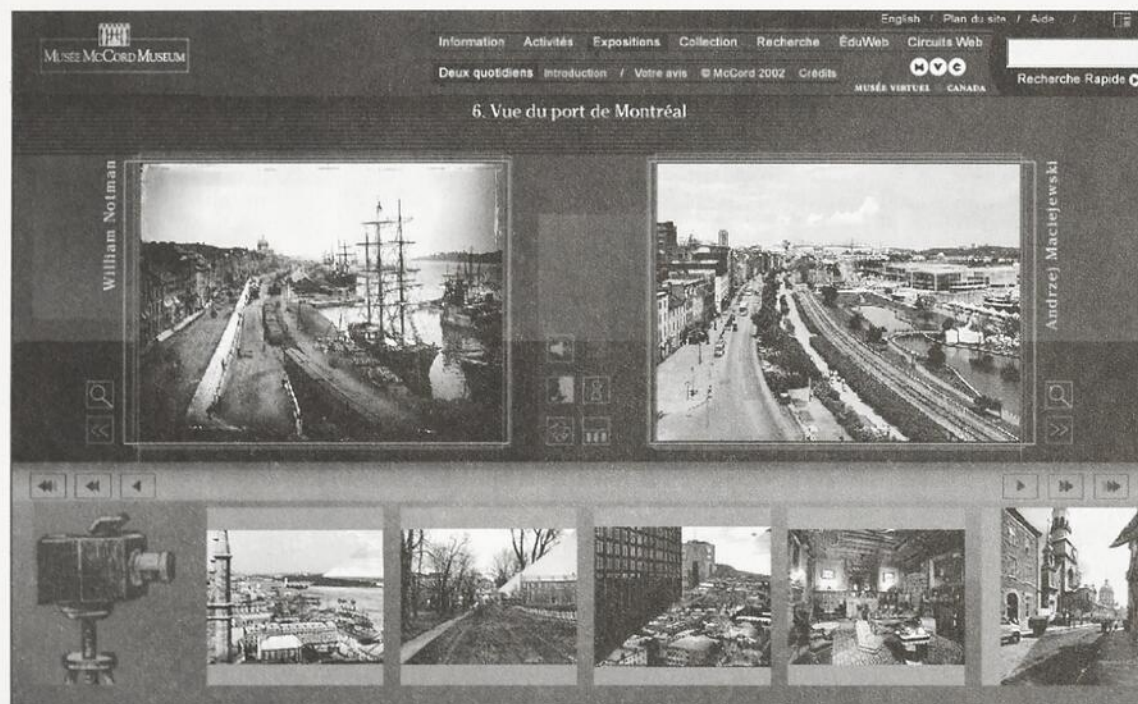


Figure 3
Exposition virtuelle Deux quotidiens se rencontrent
Duo 6 « Vue du port de Montréal: 1884, par Notman, et 2000, par Maciejewski » et carrousel des duos
Site Web du Musée McCord

d'élèves. Une façon de témoigner du regard bien vivant que portent les élèves sur le passé. Comme nous l'a écrit Sébastien, élève de la même polyvalente, « J'ai beaucoup aimé faire cela car j'ai trouvé que c'était pas un travail très dur et qui a encore agrandi ma soif de connaissance pour mon patrimoine. ».

Intéressés à utiliser le site? Signalez-vous en nous écrivant à l'adresse

suivante :

ClioClic@mccord.mcgill.ca

RÉFÉRENCES

Allard, Michel, Marie-Claude Larouche, Anik Meunier et Pierre Thibodeau. *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs, lieux historiques et autres institutions muséales*. Montréal : Logiques, 1998, 239 p.

Dalongeville, Alain. *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : Hachette Éducation

(Collection Pédagogies pour demain), 1995, 128 p.

Depover, Christian, Max Giardina et Philippe Marton. *Les environnements d'apprentissage multimédia, analyse et conception*. Paris-Montréal : L'Harmattan, 1998, 264 p.

Devauchelle, Bruno. *Multimédier l'école?* Paris : Hachette, 1999, 175 p.

Fancoeur-Bellavance, Suzanne. *Le travail en projet : une stratégie pédagogique transdisciplinaire*. Longueuil :

Comme ce type de projet rend aussi propice l'interdisciplinarité, plus de temps peut être accordé aux travaux par une collaboration avec les enseignants de français, d'anglais voire d'informatique.

... apprendre ...



Figure 4
Exposition virtuelle Deux quotidiens se rencontrent Jeu « Trouvez les erreurs », Duo de la rue Notre-Dame

Le guide pédagogique ClioClic peut être consulté sur le site ou téléchargé.

Intégra, 1997, 137 p.

Laville, Christian et Jean Dionne. *La construction des savoirs*. Montréal : Chenelière/McGraw Hill, 1996, 346 p

Martineau, Robert et Chantal Déry. « Les modulations de la pensée en classe d'histoire ». *Traces*, Novembre-Décembre 2002, p.10-25.

Mathieu, Jacques. "L'objet et ses contextes". *Material History Bulletin*

/Bulletin d'histoire de la culture matérielle, 26, 1987, p.7-17

Richard, Jean-Claude. « Inclure les élèves dans la classe d'histoire ». *Traces*, 39, no 4, novembre-décembre 2001, p.14-20.

Tardif, Jacques. *Les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris : ESF Éditeur, 1998, 127 p.

NOTES

1 Nicole Vallières, Ph.D.,

dirige le projet de recherche ClioClic. Marie-Claude Larouche, Ph.D., est chercheure/coordonnatrice. Enseignante d'histoire associée au projet-pilote au printemps 2002, Luce Leclerc, de la polyvalente C. Armand-Racicot (commission scolaire des Hautes-Rivières), a poursuivi l'utilisation du site avec ses élèves durant l'année 2002-2003.

2 Victoria Dickenson, directrice générale du Musée McCord, et Desmond Morton, du département d'histoire de l'université McGill co-dirigent la recherche. Michel Allard, du département des sciences de l'éducation de l'UQAM, Christian Laville, du département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, de l'université Laval, et Brian Young, du département d'histoire de l'université McGill, font notamment partie de l'équipe de recherche. Pour une présentation complète de l'équipe et des collaborateurs, incluant les enseignants et conseillers pédagogiques associés au projet-pilote, voir sur la section « À propos » du guide pédagogique ClioClic, à l'adresse suivante : www.musee-mccord.qc.ca/clioclic.

3 Ces ressources muséales proviennent aussi du portail *Clefs pour l'histoire*, portion du site Web du Musée McCord (www.musee-mccord.qc.ca/clefs) donnant accès à une importante partie des collections numérisées de musées partenaires, le Musée du Nouveau-Brunswick et le Musée acadien

de l'université de Moncton. Celles d'un musée ontarien, les Guelph Civic Museums et du North Vancouver Museum and Archives seront aussi prochainement intégrées à cette banque de données. De plus, *Clefs pour l'histoire* présente des circuits Web réalisés par des historiens et des muséologues, abordant des thématiques liées à des événements variés (tels les rébellions, la Confédération, l'ère de la voile, la fièvre de l'or, la renaissance acadienne, etc.) et aussi à

la vie quotidienne (les camps de bûcheron, la consommation, les interdits, les métiers pratiqués dans les villes, etc.).

4 Pour une présentation de la grille utilisée pour documenter les artefacts et des références, voir la page « Savez-vous lire des artefacts? », dans la section « FAQ/outils » du guide pédagogique ClioClic, à l'adresse suivante : www.musee-mccord.qc.ca/clioclic.

5 Accessible sur le site du Musée, sous l'onglet « Expositions », et ensuite sous « Exposi-

tions virtuelles », l'exposition virtuelle s'est méritée le prix pour l'innovation au *Digital Market Awards*, à Toronto, en mai 2002. Le site Web de Radio-Canada a aussi salué son inventivité : « Une exposition intelligente, instructive et ludique » (voir à l'adresse : <http://www.radio-canada.ca/culture/expositions/v2/200209/05/001-2quotidiens.asp>).

6 Jennifer a livré ce témoignage alors qu'elle participait, en novembre dernier, à un atelier de perfectionnement pour ensei-

gnants d'histoire, offert par le Musée McCord en collaboration avec le Centre des enseignants et des enseignantes de la Commission scolaire de Montréal et la Commission scolaire des Hautes-Rivières.

Comme nous l'a écrit Sébastien... : « J'ai beaucoup aimé faire cela car j'ai trouvé que c'était pas un travail très dur et qui a encore agrandi ma soif de connaissance pour mon patrimoine. ».



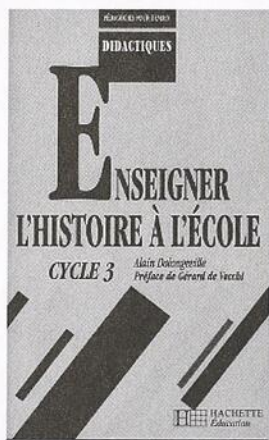
Figure 5
Visionnement du circuit d'élèves « annamarie », sous l'onglet Circuits Web
Site Web du Musée McCord

SITUATIONS-PROBLÈMES EN HISTOIRE

JEAN-CLAUDE RICHARD

CHARGÉ DE COURS EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE — UQÀM

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN CETTE ÈRE OÙ TOUT BOUGE, OÙ TOUT SE TRANSFORME, OÙ L'ON REMET EN QUESTION LES PRATIQUES TRADITIONNELLES ET OÙ LES CERTITUDES PÉDAGOGIQUES SE LÉZARDENT FAIT NAÎTRE, CHEZ PLUSIEURS, UNE CERTAINE ANXIÉTÉ. LA FRÉQUENTATION DES DEUX OUVRAGES D'ALAIN DALONGEVILLE QUE NOUS VOUS PRÉSENTONS AUJOURD'HUI POURRA SANS NUL DOUTE CONTRIBUER À RENDRE LES NÉCESSAIRES AJUSTEMENTS MOINS DIFFICILES.



Alain DALONGEVILLE, Enseigner l'histoire à l'école, Paris, Hachette (Éducation), 1995. 128 p.

Ce n'est pas que l'auteur soit rassurant. Au contraire. L'approche qu'il propose — et qui s'insère harmonieusement dans la foulée des nouveaux programmes — remet en question la pratique réconfortante, pour l'enseignant, de l'*histoire-récit* et propose plutôt la *situation-problème* qui présente l'avantage de placer l'élève en situation de recherche et de le faire raisonner, à une échelle modeste évidemment, comme le ferait un historien, dans le but avoué de le «former à certaines attitudes mentales qui soient compatibles avec les objectifs que l'enseignement de l'histoire se fixe» (*Situations-problèmes...* p. 8). Cette façon de faire devrait permettre, en bout de course, de former des citoyens dotés d'esprit critique et, par conséquent, plus compétents.

L'approche qu'adopte

Dalongeville repose d'abord sur sa conviction que l'apprentissage est une opération par laquelle l'apprenant construit sa connaissance. Cela suppose que l'enseignant aura comme principales responsabilités de placer l'élève en situation de recherche, de le guider dans sa quête, de l'initier à l'utilisation des outils et des matériaux nécessaires et de l'aider à valider les solutions qu'il aura trouvées, mais, également, d'éviter de devenir celui qui donne la réponse.

D'autre part, Dalongeville définit l'histoire comme une discipline vouée d'abord à la recherche et au questionnement et dont le produit — le récit que fait l'historien — est une «réinvention» et non une reconstitution du passé. Il ne voit donc aucun intérêt à raconter l'histoire aux enfants. Pour l'auteur, cette pratique «constitue une trahi-

son de la vérité», en premier lieu parce que le récit «se présente ou est perçu comme [la vérité]», ensuite parce qu'il n'est qu'un «point de vue aux dépens des autres» et, enfin, parce que «plus que la vérité, c'est le vrai qu'il faut traquer» et que «le vrai est fait de plusieurs aspects qui s'opposent ou se contredisent pour partie» (*Situations-problèmes...* p. 9).

La situation-problème permet de combiner la conception constructiviste de l'apprentissage et la vision élargie de la discipline historique, et se présente comme l'outil idéal pour former un citoyen à l'esprit critique.

À la lecture de ce qui précède, l'on pourrait voir dans la piste que propose Dalongeville une telle quantité de virages serrés, qu'à la pensée de devoir s'y engager l'on se sente effrayé. Et c'est ici que les deux ouvrages que nous analysons prennent toute leur importance : s'ils ne résolvent pas tous les problèmes, s'ils n'aplanissent pas toutes les difficultés et bien qu'ils soient principalement

destinés à l'enseignement primaire dans les écoles françaises, ils constituent des guides sûrs et indispensables pour quiconque souhaiterait modifier ses pratiques didactiques. Les deux ouvrages sont complémentaires.

ENSEIGNER L'HISTOIRE À L'ÉCOLE

Le premier, *Enseigner l'histoire à l'école*, présente les fondements de l'enseignement par *situations-problèmes* dont il explique et démontre les mécanismes à l'aide d'une série d'exemples concrets qui, même s'ils portent souvent sur des aspects de l'histoire de France, peuvent être facilement transposés et adaptés aux programmes d'histoire en vigueur au Québec. L'auteur tient, en quelque sorte, le lecteur par la main.

Dans une première partie, Dalongeville discute de la place de la chronologie dans l'enseignement de l'histoire et de l'importance que le grand public accorde au fait de «savoir ses dates», il précise le concept d'«événement» ou de «fait historique» —

«une date qui fait date» — il précise la nature et les limites de l'*histoire-récit* par rapport à la démarche riche et complexe qui en permet la constitution, et propose des pistes pour aborder avec les élèves l'étude des événements et de leur chronologie.

La deuxième partie permet au lecteur de réfléchir au contenu notionnel d'une leçon et de le mettre en lien avec ce qu'il veut réellement enseigner. Elle explique comment «problématiser un contenu de savoir» et comment «cerner des concepts clefs». Enfin, elle amène le lecteur à chercher, dans un contenu de leçon, «quels contenus peuvent avoir un sens — et lequel — pour un enfant ou un adolescent d'aujourd'hui».

La troisième, intitulée «Comment mettre les élèves en situation de recherche?», constitue le coeur véritable de l'ouvrage. On y précise en quoi consiste une *situation-problème* et comment s'y prendre pour en créer, on y réfléchit sur l'art d'amener les élèves à utiliser des documents historiques dans leurs

démarches et, chose primordiale, on aborde la question de l'évaluation.

La quatrième partie, enfin, débat de la question du rôle de l'histoire dans la formation du citoyen. On y réfléchit à des méthodes qui permettraient de former l'élève à la critique des témoignages et à l'interprétation, et on y donne un exemple d'une approche qui favoriserait, chez l'élève, la formation «d'une pensée complexe.»

L'ouvrage comprend en plus 37 fiches pratiques, intégrées aux différents chapitres et qui complètent les explications de l'auteur.

SITUATIONS-PROBLÈMES
POUR ENSEIGNER
L'HISTOIRE AU CYCLE 3

Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3, est d'une autre facture. Il s'agit, en fait, de 32 *situations* que l'auteur fait précéder d'une introduction — où il reprend, sous forme très condensée, l'essentiel du contenu de son ouvrage *Enseigner l'histoire à l'école* — et d'un *mode d'emploi* où il explique, élément par élément, la struc-

ture, toujours identique, d'une *situation-problème*.

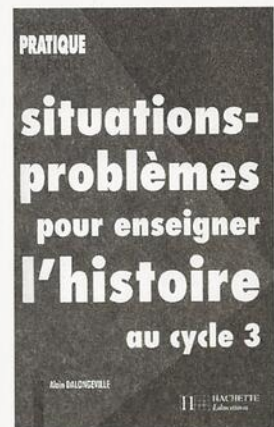
Résumons la thèse de l'auteur : enseigner l'histoire sous forme de récit, c'est oublier que l'histoire est d'abord un processus de questionnement et de recherche dont le récit constitue le «produit fini». Il est donc nécessaire, si l'on souhaite que l'enseignement de l'histoire atteigne les objectifs qu'on lui a fixés, de recourir à une méthode qui mette l'élève en situation de recherche et de questionnement. La *situation-problème* répond parfaitement à ces exigences; voilà pourquoi il serait pertinent qu'elle remplacât la pratique de l'*histoire-récit*.

Jetons donc un regard plus attentif à la structure d'une *situation-problème* telle que la présente le *mode d'emploi*, et prenons des exemples dans le contenu des situations proposées.

Chaque situation est coiffée d'un titre qui correspond à une leçon : *les origines de l'homme, la christianisation, les châteaux forts, Jeanne d'Arc, etc.* Ce ti-

tre est suivi d'un sous-titre proposant une «problématique invitant à une lecture différenciée» : *Quelle part de vérité dans les mythes?, L'irruption de l'idée d'égalité dans une société esclavagiste!, Pourquoi les paysans les construisent-ils? [les châteaux forts], Mais qui donc l'a brûlée? [Jeanne d'Arc]*. Suivent, ensuite, les «concepts centraux» : *évolution, altérité et coopération, féodalisme, nationalisme...* et, enfin, les «objectifs notionnels» (contenus historiques que l'enseignant vise à faire construire) : *mythe comme explication du monde, fief, contrat mutuel, construction du royaume de France, guerre de Cent Ans...*

Vient ensuite un tableau qui présente l'organisation de la leçon. Selon la complexité du contenu et des objectifs, une leçon sera divisée en une, deux ou, rarement, trois «séquences» dont la durée varie de 45 à 75 minutes. Chaque séquence, dotée d'un objectif particulier, est elle-même subdivisée en «moments» de durée variable selon le but visé qui est clairement identifié : *émergence des repré-*



Alain DALONGEVILLE, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Paris, Hachette (Éducation), 2000. 255 p.

... situations-problèmes...

sentations des élèves, travail de groupe, présentation et socialisation du travail de ces groupes, etc. Enfin, pour chacune des étapes, le tableau présente la «mission» (les consignes) que les élèves devront remplir.

Le tableau est suivi de commentaires et d'observations sur «les représentations des élèves» où Dalongeville fait le point sur ce que les élèves ont exprimé lors d'expérimentations, et où il cerne de plus près le contenu de la leçon. L'auteur fait ensuite «le point sur la question» à l'intention des enseignants, afin de leur permettre «d'aller vers des informations complémentaires avec des idées plus claires sur ce dont il a besoin et de ne pas être submergé par la masse d'information qu'il pourra rencontrer dans une encyclopédie.» Suivent enfin des «indications sur l'animation» où l'auteur explique de quelle façon l'enseignant devrait agir et souligne les difficultés qui pourraient surgir et suggère des moyens de les éviter.

L'auteur joint finalement les documents de

travail qu'utiliseront les élèves ou indique où les trouver. Ces documents sont, pour la plupart «des documents historiques qui ont été réécrits afin de permettre à des élèves du cycle 3 de travailler.» Ces documents ne sont pas étudiés pour eux-mêmes; ils constituent plutôt «un support pour faire, pour agir, pour émettre des hypothèses, les confronter à d'autres.» Ils seront lus «avec une mission : jeu de rôle, dessin, mime, ou encore rédaction d'un texte.» Ils constituent l'essentiel des matériaux utilisés par les élèves.

Complètement chaque chapitre : une bibliographie privilégiant les livres pour les élèves «à chaque fois que cela était possible» et, «quand ils apportent un éclairage nouveau ou radicalement différent», quelques livres pour les enseignants; des sites Internet «quand ils sont de qualité»; quelques rares films ou cédéroms.

Quelle appréciation peut-on faire de ce deuxième ouvrage?

D'abord, souligner jusqu'à quel point il peut

servir à celui ou celle qui voudrait se lancer dans l'aventure de l'enseignement de l'histoire par *situations-problèmes* en précisant toutefois que la plupart des situations proposées par Dalongeville ne peuvent être utilisées comme telles. D'abord parce qu'elles s'adressent à des élèves des écoles primaires françaises et, ensuite, parce qu'un grand nombre des thèmes abordés appartiennent à l'histoire de France. Quelques leçons pourraient peut-être, *mutatis mutandis*, être utilisées au premier cycle du secondaire, dans le cadre des nouveaux programmes. Cela reste à confirmer.

Par contre, l'analyse des 32 *situations-problèmes* que contient l'ouvrage combinée à la lecture d'*Enseigner l'histoire à l'école* permettrait sûrement à un enseignant motivé de créer ses propres situations adaptées à son programme et au niveau de ses élèves. La tâche serait probablement ardue. Aussi, croyons-nous qu'il serait avisé de s'y attaquer à plusieurs.

Si nous avions une réserve à formuler à pro-

pos des leçons proposées dans *Situations-problèmes...*, elle concernerait la clôture des dites leçons. Bien que l'objectif à atteindre soit toujours bien identifié, les explications de l'auteur n'indiquent pas toujours clairement comment conclure la démarche avec les élèves. En réalité, on a souvent l'impression que la leçon se termine en queue de poisson. Peut-être quelque chose nous a-t-il échappé. Si tel est le cas, nous serons heureux qu'on nous le signale.

Somme toute, *Enseigner l'histoire à l'école* et *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3* représentent deux ouvrages dignes d'intérêt et susceptibles de provoquer la réflexion et de supporter l'engagement vers un processus de changement.

Bonne lecture !

JEANNE D'ARC MAIS QUI DONC L'A BRÛLÉE ?

Concepts centraux : Féodalisme, nationalisme

Objectifs notionnels : Construction du royaume de France, guerre de Cent Ans

DURÉE	ORGANISATION	MISSION
Réponse classique à la question posée en interpellation : les Anglais ! Pas si sûr ! La séquence a pour but de montrer qu'à un moment donné, Jeanne gêne beaucoup de monde si bien que toutes les parties ont intérêt à ce qu'elle disparaisse.		
10 min	Distribution à tous les groupes de : - une chronologie succincte; - une carte des possessions des Bourguignons, des Armagnacs et des Anglais; - deux courts documents établissant l'identité de Jeanne	<i>Vous avez dix minutes pour faire connaissance avec un personnage de l'histoire de France : Jeanne d'Arc.</i> <i>Comme vous le verrez, elle a fini par être faite prisonnière et a été jugée. Tout à l'heure, grâce à ces documents et à d'autres, vous devrez préparer son procès.</i>
20 min	La classe est divisée en quatre parties. Les groupes sont chargés d'examiner des documents afin de savoir quel sort ils vont réserver à Jeanne d'Arc : — les Bourguignons; — les Armagnacs; — les Anglais; — l'Église	<i>Chaque groupe doit travailler avec ses documents et défendre au cours du procès les intérêts des gens qu'il représente.</i> <i>Au cours du procès, vous devrez répondre à trois questions :</i> <i>Coupable ou non ? Coupable de quoi ?</i> <i>Quelles preuves ?</i>
30 min	Déroulement du procès présidé par l'enseignant. Rédaction des actes d'accusation et de condamnation en grand groupe.	<i>Le procès commence, chaque groupe va prendre la parole sous ma direction.</i> <i>À l'issue du procès, nous rédigerons les actes d'accusation et de condamnation.</i>
10 min	Synthèse magistrale de l'enseignant en recentrant sur la construction bien laborieuse du royaume de France pour des rois de droit divin.	

Tableau organisationnel de la leçon sur Jeanne d'Arc. Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3, page 113-114.

L'HISTOIRE QUI S'ENSEIGNE

La réforme de l'enseignement de l'histoire au R.-U., aux É.-U. et en Australie : DES LEÇONS À TIRER

PETER SEIXAS

DIRECTEUR DU CENTRE FOR THE STUDY OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS — UNIVERSITÉ DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE.

N.D.L.R. : Document réalisé pour la réunion annuelle du Conseil de Historia tenue à Mississauga du 24 au 26 octobre 2002. Traces a révisé la version française à l'aide du texte original rédigé en anglais sous le titre Lessons from the U.K., the U.S. and Australia in History Education Reform. Nous remercions le professeur Seixas de nous avoir autorisés à publier son texte.

DANS LES ANNÉES 90 DES INQUIÉTUDES ONT ÉTÉ EXPRIMÉES DE DIVERSES FAÇONS, PARTOUT DANS LE MONDE, À PROPOS DE L'ÉTAT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE. DE LA CONCEPTION DE PROGRAMMES BIEN ÉLABORÉS, STRUCTURÉS ET APPUYÉS SUR LA RECHERCHE, À L'EXPRESSION PARFOIS INFORME ET INCOHÉRENTE DE MÉCONTENTEMENT, L'ÉVENTAIL DES RÉACTIONS QUE CES PRÉOCCUPATIONS ONT PROVOQUÉES PEUT ÊTRE ÉTALÉ EN OBSERVANT TROIS JURIDICTIONS DE LANGUE ANGLAISE.¹ MÊME DANS LE DERNIER CAS, ON A QUAND MÊME ASSISTÉ, VERS LA FIN DE LA DÉCENNIE, À UNE LARGE MOBILISATION DONT NOUS POUVONS TIRER DES LEÇONS AU CANADA.

Bien que la mise en place de «normes» uniformes pour la formation des élèves ait été au cœur des discussions au cours des années quatre-vingt-dix, l'adoption de telles normes ne constitue en aucune manière la principale retombée du débat. Tant les méthodes proposées pour la réforme de l'enseignement que les recommandations de fond et les retombées de ces initiatives présentent de l'intérêt pour les Canadiens. Le présent texte n'en donne qu'un bref aperçu.

LE ROYAUME-UNI

Un curriculum national très controversé fut implanté en Angleterre en 1991. Plu-

sieurs facteurs en font un cas unique et, dans une certaine mesure, permettent de l'ériger en modèle. Parmi les facteurs les plus significatifs, signalons :

- la participation d'un groupe de chercheurs chevronnés en pédagogie de l'histoire partageant une tradition fondée sur l'histoire, la philosophie et la psychologie;

- l'existence de liens officiels entre historiens, didacticiens de l'histoire et enseignants d'histoire par l'entremise de la Historical Association dont le journal national, *Teaching History*, a constitué un lieu d'échange d'idées sur le curriculum et l'enseignement et a suscité chez ses lecteurs le

goût de s'impliquer dans des recherches novatrices dans l'enseignement de l'histoire;

- l'expérience du *Schools Council History Project* (rebaptisé le *Schools History Project*) qui a encouragé et fait la promotion des deux facteurs précédents.

Le précurseur le plus important du *National Curriculum* était le *Schools Council History Project* qui, au cours des années 70 et au début des années 80, s'est transformé en un programme d'histoire nationale de première importance. On peut résumer ce projet en disant qu'on voulait enseigner l'histoire comme «une forme de savoir» :

1. On a initié les étudiants aux techniques d'enquête en utilisant les sources comme preuves, non comme un outil pour mémoriser le contenu d'un cours, mais comme composante fondamentale de l'apprentissage de l'histoire.

2. L'étude en profondeur de certains thèmes a permis de mettre l'accent sur les relations causales et

l'empathie, cette approche qui consiste à aborder les événements selon la perspective des acteurs historiques.

3. L'analyse de sujets dans une perspective de longue durée amenait les élèves à percevoir l'histoire comme l'étude du changement au fil du temps plutôt que comme une succession d'événements. C'est ainsi, par exemple, que l'histoire de la médecine fut abordée.

4. Le programme identifiait le milieu de l'étudiant comme sujet d'études en histoire.

5. Le programme soulignait le caractère approximatif des conclusions historiques.

Le *Schools History Project* (SHP) a pris de l'ampleur grâce, en bonne partie, à l'enthousiasme des professeurs, et s'est imposé dans l'enseignement de l'histoire à la fin des années quatre-vingts. Un rapide examen des ouvrages utilisés dans les écoles de Grande-Bretagne révélera toute l'influence exercée par la proposition

du SHP d'une histoire conçue comme une «forme de savoir» mettant l'accent sur le changement au fil du temps et s'appuyant sur la recherche de preuves et leur interprétation.

Dans le sillage de l'adoption de la loi sur la réforme de l'enseignement (*Education Reform Act*), en 1988, des pédagogues, des politiciens, des éducateurs et d'autres groupes intéressés se sont engagés dans un vaste débat concernant la formule à retenir, dans cette réforme, pour le curriculum national en histoire. Si l'on excepte les bruyantes positions de marginaux qui accordaient à l'adoption d'un contenu unique comme base de l'enseignement de l'histoire une importance fondamentale, ce débat cherchait surtout à préciser «jusqu'à quel point l'enseignement de l'histoire devrait viser une compréhension méthodologique, une connaissance générale des grandes lignes de l'histoire de l'humanité et une connaissance plus précise de certaines facettes du passé» (Shemilt, 1992, p.4). Le curriculum

national, qui fut implanté en 1991, était constitué d'un ensemble d'objectifs d'apprentissage gradués, regroupés sous trois domaines : 1) *connaissance et compréhension*; 2) *interprétations de l'histoire*; et 3) *utilisation de sources historiques* (*Department of Education and Science*, 1991).

LES ÉTATS-UNIS

Les normes nationales américaines (*U.S. National Standards*) constituèrent une retombée directe du rapport de la Commission Bradley qui était financée par le privé et présidée par l'historien Kenneth Jackson de l'Université Columbia. Le rapport de la Commission Bradley a défini une série de principes pouvant servir de base à la construction d'un curriculum identifiant le «mode de pensée historique» (*History's Habits of Mind*) comme «principal objectif» de l'enseignement de l'histoire (Gagnon, 1989). Comme dans le curriculum britannique, cette approche insistait pour qu'à la fin de leur scolarité, les étudiants compren-

nent que l'ouverture tous azimuts et la complexité appartiennent à la nature de l'histoire.

En 1992, le *National Endowment for the Humanities* et le *U.S. Department of Education* confièrent au *National Center for History in the Schools* de l'université de la Californie à Los Angeles (UCLA) le mandat de définir des normes nationales non obligatoires. Gary Nash, éminent historien à l'UCLA, et Charlotte Crabtree, de l'École Normale (School of Education), mirent en branle un vaste processus de consultation impliquant des enseignants d'histoire et des historiens de tous les coins des États-Unis. En 1994, après qu'un certain nombre d'ébauches aient circulé grâce à la collaboration de l'*Organization of American Historians*, de l'*American Historical Association* et du *National Council for Social Studies*, les normes furent publiées.

En octobre, juste avant que ces normes soient rendues publiques, Lynne Cheney, ex-présidente du conseil du *National Endowment for*

the Humanities sous l'administration de George Bush père, de 1986 à 1993, dirigea contre elles la charge de la droite américaine en signant un texte incendiaire dans le *Wall Street Journal*. Accusations et contre-accusations déferlèrent, le Sénat des États-Unis adoptant même, en janvier 1995, une résolution désapprouvant les normes, par un vote de 99 contre 1. La perception que Gary Nash et ses collègues ont eu de cet affrontement a été amèrement décrite dans l'ouvrage *History on Trial: Culture Wars and Teaching of the Past*. Monopolisé par la tourmente provoquée par la question de l'importance à accorder à George Washington par rapport à Harriet Tubman, le débat public évacua totalement la discussion sur le «mode de pensée historique» et la pensée historique.

En 1996, le *National Center for History in the Schools* de l'UCLA avait revu les normes et tenu suffisamment compte des attaques pour que de nouvelles normes reçoivent l'aval de deux organismes indépendants et bipar-

... réforme ...

tisans composés de sommités. La controverse publique à l'échelon national fut en bonne partie désamorcée lorsque les États, qui avaient le mandat constitutionnel d'appliquer la réforme du curriculum, commencèrent à appliquer les normes de manière très diversifiée, en mettant l'accent sur des sujets différents et en privilégiant des interprétations radicalement différentes.² En conséquence, si la publication des normes engendra un vaste débat (souvent plus passionné que réfléchi), de même qu'un examen plus attentif de l'enseignement de l'histoire et une implication plus importante des historiens universitaires dans l'histoire de niveau secondaire (K-12), elle contribua bien peu à l'avancement de la cause de l'uniformisation du curriculum en histoire aux États-Unis.

Mais cela est du passé, de l'histoire, en quelque sorte. Aujourd'hui, l'effervescence en enseignement de l'histoire aux États-Unis se situe au niveau du projet «*Teaching American*

History». On a dit que le coût des normes s'était élevé à 2,2 millions de dollars (*The Washington Times*, 27 octobre 1994, p. A2). Pour sa part, le projet «*Teaching American History*» fit l'objet de subventions totalisant 50 millions de dollars pour 2001 et d'un autre 100 millions en 2002 : l'ampleur de ce projet amenuise le coût des normes. Ce programme soutient des regroupements de commissions scolaires locales, des bibliothèques et des sites de conservation des archives, de même que des maisons d'enseignement post-secondaires — plusieurs avec des budgets de l'ordre du million de dollars — pour «accroître la réussite des élèves en améliorant, chez les enseignants, la connaissance, la compréhension et la perception de la valeur de l'histoire des États-Unis» (<http://www.ed.gov/offices/OESE/TAH/>). Cette initiative a, par voie de conséquences, stimulé la mise en place d'un projet d'histoire nationale par des spécialistes de l'histoire jusqu'au niveau collégial (K-16). Parmi ses principales priori-

tés, on trouve la promotion d'une stratégie coordonnée pour ce groupe d'élèves (K-16) afin de faire de «l'enquête historique et de la recherche une expérience d'apprentissage fondamentale pour tous les étudiants des écoles secondaires et des collèges», avec la conviction que «"faire de l'histoire" devrait constituer la base d'un enseignement efficace et de l'apprentissage de cette discipline» (Bennett, 2002, p. 9)

L'AUSTRALIE

En Australie tout comme au Canada, à la fin des années 90, le curriculum en histoire n'était régi par aucune norme officielle, bien qu'il y ait eu des débats et une certaine animation autour de cette question. L'enseignement de l'histoire connaissait, entre autres, les problèmes suivants : a) un marché limité pour l'édition d'ouvrages sur l'enseignement de l'histoire; b) un isolement relatif des enseignants d'histoire qui ne pouvaient compter sur aucune organisation nationale ni aucune publication spécialisée; c) le «peu de liens officiels

ou structurels» entre les historiens universitaires, les formateurs en histoire et les enseignants d'histoire du niveau secondaire (Taylor, 2000, pp. 3-4). Ces conditions ont posé des problèmes particulièrement épineux durant les années quatre-vingt-dix lorsque, pour des raisons diverses, on a enregistré un déclin relativement marqué du nombre d'élèves suivant des cours d'histoire au niveau secondaire. Plusieurs blâment la domination des «Études de la société et de l'environnement», l'équivalent australien de ce que nous nommons, en Amérique du Nord, les «Social Studies».

En 1999, le ministère australien de l'Éducation, de la Formation et de la Jeunesse a lancé une *Enquête nationale sur l'histoire scolaire*, menée par Tony Taylor de l'Université Monash. Son équipe réalisa une étude exhaustive comprenant :

- un bilan de la recherche nationale et internationale;
- un examen des meilleures méthodes (incluant des visites d'institutions américaines, britanniques et

canadiennes);

- des visites d'écoles réputées comme ayant recours aux meilleures méthodes;
- des interviews et des groupes de discussion réunissant des fonctionnaires responsables du curriculum, des groupes représentatifs d'enseignants, des associations historiques et des experts d'outre-mer;
- un sondage national, auprès d'un échantillon représentatif d'écoles, sur la pédagogie et l'enseignement de l'histoire.

Le rapport final sur cette enquête nationale fut publié en mai 2000. Il recommandait, entre autres :

- la création d'un *Centre national* pouvant mener des recherches sur l'enseignement de l'histoire et coordonner et diffuser les meilleures méthodes pour l'élaboration d'un curriculum et la formation des maîtres;
- des projets, inspirés du *Schools History Project* britannique, pour les niveaux primaire et secondaire. Ces projets «permettraient aux élèves et aux enseignants

d'identifier clairement la nature de l'étude de l'histoire, de même que de mettre en valeur le recours aux technologies de l'information (TI) pour l'enseignement et l'apprentissage» (Taylor, 2000, p.160);

- la création de regroupements à l'échelle locale pour la formation professionnelle;
- un programme d'études de deuxième cycle en enseignement de l'histoire, offert à l'échelle nationale, auquel les organismes de formation professionnelle, les départements d'histoire et les facultés de pédagogie des universités collaboreraient;
- un manuel australien sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire.

Le ministère a réagi en consacrant 2,3 millions de dollars australiens à la création d'un *Centre national* qui en est à sa deuxième année de mise en oeuvre des autres recommandations (voir : http://www.gov.au/archive/ministers/kemp/oct00/k0192_131000_a.htm).

CONCLUSION

Un certain nombre de lignes directrices communes se dégagent de ces trois différents exemples :

1. Des initiatives nationales pour l'enseignement de l'histoire exigent des mécanismes de participation et de consultation étendus afin d'acquiescer une légitimité face aux défis qu'elles vont nécessairement rencontrer.
2. L'amélioration de l'enseignement de l'histoire et de son apprentissage implique que l'on s'attache au problème sur plusieurs fronts et de façon coordonnée. Des normes nationales devraient être liées à : a) *une formation continue efficace et la formation des nouveaux enseignants*; b) *une stratégie de création de matériel approprié*; c) *un système d'évaluation adapté aux objectifs du curriculum*.
3. La recherche en enseignement de l'histoire, même si elle ne donne pas le mot de la fin sur ce qui doit être fait et comment s'y prendre, a joué un rôle central dans les trois

cas étudiés ici.

4. Des mécanismes officiels et des mesures incitatives afin que collaborent historiens universitaires, professeurs du niveau collégial, formateurs de maîtres et enseignants du primaire et du secondaire ont été perçus comme des prérequis pour toute réforme de l'enseignement de l'histoire.
5. L'adoption d'un ensemble de «normes», qu'il s'agisse d'un récit obligatoire ou d'une liste discontinue de noms, de dates et de lieux, représente la forme minimale que l'on puisse donner à une réforme de l'enseignement de l'histoire et, en 2002, demeure en deçà d'une réflexion fondée sur l'expérience internationale.

Selon les mots de Denis Shemilt, auteur de l'étude ayant évalué le *Schools History Project*, «... endosser les constructions populistes et mythiques du passé nous rend prisonniers des codes et de la culture des gangs de rue qui invoquent des histoires convaincantes

... réforme ...

mais partielles renforçant des croyances simplistes et des haines encore plus simplistes.» (Shemilt, 2000, p. 100, traduction libre). La réforme de l'enseignement de l'histoire doit viser plus haut.

NOTES

1. Il est quelque peu singulier, évidemment, de situer le cas canadien dans le contexte d'une «juridiction de langue anglaise». Et pourtant, le Canada

anglais fait face à des problèmes différents de ceux du Québec qui possède non seulement des «normes nationales», mais un curriculum national.

2. Ainsi donc, alors que la Californie a pris au sérieux la «pensée historique» dans son nouveau curriculum, le Massachusetts retourna à l'obligation de mémoriser un ensemble de noms, de dates et de lieux phares.

RÉFÉRENCES :

Bennett, R. (2002). National History Project. *Organization of American Historians' Newsletter*, 30, 3 (August), p.9.

Department of Education and Science (U.K.) (1991). *History in the National Curriculum (England)*. London: publication gouvernementale.

Gagnon, P. (Ed.). (1989). *Historical Literacy: The Case for History in American Education*. New York: Macmillan.

Nash, G. B., Crabtree, C., & Dunn, R. (1997). *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past*. New York.

Shemilt, D. (1992). Preface. In Peter Lee, John Slater, Paddy Walsh, and John White, (Eds.), *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*. London: London Institute of Education.

Shemilt, D. (2000). The Caliph's Coin: The currency of narrative frameworks in

history Teaching. In P. Stearns, P. Seixas, & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press.

Taylor, T. (2000). *The Future of the Past: The Final Report of the National Inquiry into School History*, Churchill, Australia: Monash University.

LE QUÉBEC EN IMAGES

Depuis juin 2002, le centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) met à la disposition du milieu éducatif plus de 14 000 images numérisées libres de droits.

Le projet «Le Québec en images» est une banque d'images qui caractérisent l'ensemble du territoire québécois et les gens qui y vivent. Le contenu de la collection est réparti en huit catégories distinctes :

CATÉGORIES	NOMBRE
Paysages	3 613
Construction	6 196
Société	1 177
Personnages	365
Événements	529
Faune	915
Flore	1 104
Minéral	792
Total	14 691

www.ccdmd.qc.ca

(sous la rubrique «matériel didactique/banque d'images»)

Bonne visite !

NOUVEAU PORTAIL DES ENSEIGNANTS MENANT AUX RÉSULTATS DU RECENSEMENT DE 2001

Trouvez rapidement et facilement les résultats du recensement en passant par la page des enseignants de la section des Ressources éducatives. *Statistiques Canada* y a rassemblé les ressources les plus pertinentes aux élèves sur le Recensement de 2001. Découvrez un portrait de notre société en évolution grâce à des articles écrits pour le grand public, des cartes thématiques, des tableaux de données, des présentations animées et une trousse de leçons.

Tout cela dans un même portail pour les enseignants à l'adresse http://www.statcan.ca/francais/kits/census_f.htm.

Vous n'avez qu'à visiter la section des Ressources éducatives au <http://www.statcan.ca/francais/edu>, cliquer sur «enseignants-enseignantes», puis sur «Recensement de 2001» (à côté de l'image du journal)

À QUOI SERVENT DONC LES STATISTIQUES?

Vos élèves trouveront la réponse dans «Les statistiques : le pouvoir des données!», une ressource électronique gratuite qui couvre tous les aspects des statistiques. Partant des connaissances de base, le premier chapitre explique le sens des termes «données, information et statistiques» au moyen de scénarios de la vie quotidienne.

http://www.statcan.ca/francais/edu/power/ch1/first1_f.htm

UNE SENSIBILITÉ DE DROITE

MARC-ANDRÉ ÉTHIER

COMITÉ DE RÉDACTION — TRACES

LA THÈSE DE RUDIN À PROPOS DES TROIS VISIONS DU PASSÉ QUI SE SERAIENT SUCCÉDÉ DANS L'HISTOIRE INTELLECTUELLE RÉCENTE DU QUÉBEC SEMBLE AVOIR REVIGORÉ DURABLEMENT LES CONTROVERSES HISTORIOGRAPHIQUES LOCALES. AINSI, UNE DIZAINE D'ANNÉES APRÈS AVOIR OUVERT LA POLÉMIQUE À PROPOS DES DEUX PREMIÈRES VISIONS (« MODERNISTES » ET « RÉVISIONNISTES »), L'HISTORIEN SERT CETTE FOIS DE RÉFÉRENCE À UN GROUPE SE RÉCLAMANT DE LA TROISIÈME VISION, DITE « POST-RÉVISIONNISTE ».

Kelly, Stéphane (2002). *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*. St-Nicolas : Les Presses de l'université Laval, 222 pages.

Dirigés par Kelly, une dizaine de professeurs et d'aspirants professeurs de sociologie et d'histoire ont repris leurs conférences, données en 2000 à l'occasion d'un colloque à Mc Gill, pour en faire un recueil dont le but est de décrire, d'illustrer, d'analyser et de célébrer leur post-révisionnisme.

Une introduction générale de Kelly et un lourd épilogue de Roy encadrent le recueil. Kelly présente chacune de ses trois parties avec un rare esprit de synthèse. La première (« La sortie du révisionnisme ») rassemble les textes de trois auteurs aguerris (Rudin, Bouchard et Rousseau). Les deux autres (« Dialogue avec la tradition » et « La technocratie, la sensibilité historique et les idéaux politiques ») sont l'œuvre de nouveaux chercheurs prolifiques et très présents

sur la place publique. C'est d'ailleurs cette posture de l'intellectuel engagé que valorise l'introduction générale et à laquelle le titre fait écho.

À tout seigneur, tout honneur : puisque le gros des auteurs du recueil s'appuie sur l'analyse rudinienne pour se définir comme un groupe, il fallait bien que Rudin signe le chapitre inaugural. Il y narre les événements l'ayant conduit à sa célèbre analyse, qu'il résume. À la lumière d'un article de Bradshaw sur l'historiographie irlandaise, Rudin repère deux attributs communs aux historiens du Québec et de l'Irlande formés dans les années 1960 : l'exagération de la normalité de l'histoire de leurs territoires respectifs par rapport aux autres sociétés occidentales et l'hermétisme de leur discours. Pour montrer le caractè-

re urbain, industriel et libéral du Québec, les révisionnistes comme Linteau et Robert négligent des dimensions de leur histoire que surestimaient leurs devanciers, comme la catastrophe de la grande famine (en Irlande) ou le régime français, la ruralité et le catholicisme (au Québec). Leurs exagérations, à leur tour, pavèrent la voie à un autre revirement historiographique, au cours des années 1990. En Irlande, cette vision (les autres auteurs du recueil lui préfèrent le terme « sensibilité ») post-révisionniste porte plus d'attention à l'expérience des « gens ordinaires », aux souffrances et aux luttes des gouvernés. Aucune contribution de ce recueil n'étudie ces groupes.

Quant au travers scientifique que Rudin reproche aux révisionnistes, il se manifeste par le ton austère de l'histoire sociale, la fixation économique et le fétichisme statistique autant que par leur indifférence envers les totems de la mémoire collective, comme la Conquête. Cela dit, il me semble

que le régime français occupe une part de la production historique correspondant à sa brièveté, que les télé-séries « révisionnistes » ne manquent pas (*Les filles de Caleb, Le Temps d'une paix, Ovide Plouffe*) et qu'il est aussi légitime pour un historien d'avoir ses objets, ses méthodes et son langage que pour un informaticien.

Comme Rudin, Bouchard reprend ici son discours habituel. Selon lui, les pionniers de la Révolution tranquille, portés par les espoirs qu'elle rendait possibles, ne supportaient plus les mythes déprimants associés au paradigme de la survivance ayant cours jusque-là. Cette génération intellectuelle appuyait à gros traits sur la coupure avec le cléricisme, la xénophobie, la sclérose économique et le paternalisme. Or, ce nouveau légendaire renfermait une contradiction sapant sa crédibilité. En accentuant la gravité de ce qu'il fallait éradiquer, les modernistes faisaient paraître insuffisamment ambitieux leur programme réformiste.

...sensibilité ...

Les historiens de la génération suivante proposaient un mythe concurrent. Au lieu de décrier la *Grande Noirceur*, ils soulignaient la modernité du Québec du 19^e siècle. Mais un paradoxe minait aussi leur mythologie. Leur historiographie représente en effet elle-même une discontinuité par rapport à la précédente, discontinuité que l'on attribue spontanément à cette rupture socioculturelle qu'elle a pour but de nier !

La situation réclamerait donc aujourd'hui que les Québécois se réfèrent de nouveau à la mémoire longue plutôt que courte. Cette fois cependant, il conviendrait d'emprunter aussi à l'héritage autochtone, comme d'autres collectivités neuves le feraient avec succès, plutôt que de se limiter au legs français. Il faudrait, ajoute-t-il, examiner en outre les apports en termes d'égalitarisme social et d'idéal démocratique de la société rurale ancienne. En somme, tout en prônant le respect des normes de scientificité dans la production de nouvelles connais-

ces empiriques et analytiques, Bouchard réclame la production par les historiens d'un récit national mobilisateur et rassembleur, mais évite une question fondamentale, alors que les guerres se multiplient : un récit nationaliste (québécois ou fédéraliste) est-il plus légitime qu'un récit internationaliste (communiste ou anarchiste) ? Faut-il un récit, même postmoderne ?

Les autres auteurs s'intéressent à des thèmes plus spécifiques, mais liés par des éléments communs. Ainsi, Warren, Chevrier et Gould dénoncent-ils le schématisme des analyses binaires qui réduisent le réel au couple modernité et tradition. Cette simplification masquerait le fait que l'évolution des pratiques sociologiques (Warren), juridiques (Chevrier) ou historiques (Gould) reflète moins une adhésion tardive ou normale à la modernité que sa liquidation postmoderne et techniciste. Les auteurs partagent aussi un postulat : les idées mèneraient le monde (Bédard et Gélinas) et ne seraient pas qu'un effet des changements

socio-économiques (Rousseau). Ils insistent d'ailleurs sur l'importance, comme causes de la Révolution tranquille, des idées religieuses, notamment de l'éthique basée sur l'authenticité de la foi (Warren) et des œuvres du clergé séculier, ce réservoir d'experts et de gestionnaires spécialisés dans les questions sociales et scolaires (Gould). C'est pourquoi l'histoire doit déborder le 20^e siècle et le territoire administratif provincial et scruter de nouveau l'importance du français et du catholicisme en Amérique (Bédard et Gélinas). Rien, somme toute, pour apaiser les craintes de Jacques Pelletier quant au caractère conservateur du cadre théorique de ces auteurs.

Outre ces traits communs, notons enfin l'effort consenti pour faire franchir aux écrits des historiens le cercle restreint des initiés où ils sont confinés. Bédard et Gélinas, en particulier, écrivent avec élégance. Mais cet effort, réclamé par Rudin, pour offrir une histoire lisible au grand public n'est pas

général. Ainsi, Roy écrit que les tenants de la nouvelle sensibilité historique « [...] ne se laissent pas impressionner par ce genre de dichotomie schématique, étant souvent plutôt frappés par l'homologie structurale des catégories symétriques qu'il est convenu de faire s'arc-bouter dans la pose inflexible d'un affrontement manichéen, et allant même jusqu'à faire ressortir les continuités généalogiques entre des imaginaires traditionnels et modernes tenus pour antinomiques par toute une historiographie tributaire de la notion de « progrès » linéaire. » (p. 200).

oy
de
lité
se
on-
ho-
mi
ois
tu-
né-
nu
ms
af-
et
re
is
les
eis
it
ri-
de
p

