

L'enseignement de l'histoire face aux défis des technologies de l'information et de la communication

Rapport général de Jacques Tardif
Professeur à la Faculté d'éducation
(Université de Sherbrooke, Québec, Canada)

Symposium, 25-27 mars 1999
Andorre-la-Vieille (Andorre)

Projet «Apprendre et enseigner l'histoire
de l'Europe du 20^e siècle»

Conseil de la coopération culturelle

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

*The challenges of information and communication technologies facing
history teaching*

ISBN 92-871-3998-9

*Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur;
elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de la coopération
culturelle du Conseil de l'Europe ni du Secrétariat.*

Conception: Atelier de création graphique du Conseil de l'Europe

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN 92-871-3997-0

© Conseil de l'Europe, septembre 1999

Réimpressions août 2000, septembre 2001

Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe, fondé en 1949 dans le but de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires européennes, est la plus ancienne des institutions politiques européennes. Avec 43 Etats membres¹, parmi lesquels les quinze pays de l'Union européenne, c'est la plus grande organisation intergouvernementale et interparlementaire d'Europe. Elle a son siège en France, à Strasbourg.

Seules les questions de défense nationale étant exclues de ses compétences, le Conseil de l'Europe déploie ses activités dans des domaines très divers: démocratie, droits de l'homme et libertés fondamentales; médias et communication; questions économiques et sociales; éducation, culture, patrimoine et sport; jeunesse; santé; environnement et aménagement du territoire; démocratie locale et coopération juridique.

La Convention culturelle européenne a été ouverte à la signature des Etats en 1954: des Etats membres du Conseil de l'Europe, ainsi que des Etats européens non membres, ce qui permet à ces derniers de prendre part aux activités de l'Organisation dans les domaines de l'éducation, de la culture, du patrimoine et du sport. A ce jour, quarante-huit Etats ont adhéré à la Convention culturelle européenne: les pays du Conseil de l'Europe, plus le Bélarus, la Bosnie-Herzégovine, la République fédérale de Yougoslavie, le Saint-Siège et Monaco.

Le Conseil de la coopération culturelle (CDCC) est l'organe de gestion et d'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation et de culture. Quatre comités spécialisés – le Comité de l'éducation, le Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche, le Comité de la culture et le Comité du patrimoine culturel – l'assistent dans ses tâches, qui sont définies par la Convention culturelle européenne. Le CDCC entretient des liens de travail étroits avec les conférences des ministres européens spécialisés dans les questions d'éducation, de culture et de patrimoine culturel.

1. Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Azerbaïdjan, Belgique, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Géorgie, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Moldova, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Fédération de Russie, Saint-Marin, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, « l'ex-République yougoslave de Macédoine », Turquie, Ukraine, Royaume-Uni.

Les programmes du CDCC font partie intégrante des travaux du Conseil de l'Europe et ils contribuent, comme les programmes des autres secteurs, aux trois objectifs majeurs de l'Organisation, à savoir:

- protéger, renforcer et promouvoir les droits de l'homme et les libertés fondamentales, ainsi que la démocratie pluraliste;
- promouvoir la conscience de l'identité européenne;
- rechercher des solutions communes aux grands problèmes et enjeux de la société européenne.

Le programme du CDCC en matière d'éducation couvre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur. Actuellement, ses grands projets portent sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'histoire, les langues vivantes, les liens et échanges scolaires, les politiques éducatives, la formation des personnels éducatifs; la réforme de la législation sur l'enseignement supérieur en Europe centrale et orientale; la reconnaissance des qualifications; l'éducation tout au long de la vie au service de l'équité et de la cohésion sociale; les études européennes pour la citoyenneté démocratique; et les sciences sociales et le défi de la transition.

Notice biographique

Jacques Tardif est professeur titulaire au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada) et il intervient entre autres dans la formation initiale et continue des enseignants. Il détient un doctorat en psychologie de l'éducation (Ph.D, recherche et intervention) qui l'a conduit à se préoccuper, depuis plus de vingt ans, de la dynamique de l'apprentissage, du transfert des apprentissages et de la motivation scolaire. En cohérence avec ces trois dynamiques et en privilégiant l'idée que la logique de l'enseignement doit être subordonnée à la logique de l'apprentissage, il intervient dans différents milieux sur le développement de pratiques pédagogiques et évaluatives qui accordent une grande importance aux stratégies des élèves dans leur processus de construction de connaissances et de développement de compétences. Dans toutes ses démarches de formation initiale et continue, Jacques Tardif insiste sur le principe que l'école doit être un lieu qui donne la priorité au sens que les élèves sont en mesure d'attribuer à leurs apprentissages. Dans le but que l'école puisse permettre aux élèves d'attribuer le maximum de sens à leurs apprentissages, il réalise depuis quelques années des interventions sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication en milieu scolaire.

Autres titres du même auteur :

Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les Editions Logiques, 1992

Intégrer les nouvelles technologies de l'information: quel cadre pédagogique?, Paris, Editions sociales françaises, 1998 (en collaboration avec Annie Presseau)

Le transfert des apprentissages, Montréal, Les Editions Logiques, 1999

Sommaire

	<i>Page</i>
Avant-propos	9
Introduction	15
Le caractère incontournable des technologies de l'information et de la communication	17
En milieu scolaire	18
Dans le cadre de la recherche en histoire	20
Les technologies de l'information et de la communication au service de l'enseignement de l'histoire	23
Quelques services offerts par les technologies de l'information et de la communication	25
Les ressources nécessaires	26
Plusieurs perspectives	28
Deux exemples de situation d'apprentissage	30
Les exigences pédagogiques des technologies de l'information et de la communication en classe d'histoire	35
La problématique de la fiabilité des sources	37
La construction de connaissances viables en histoire	41
L'interdisciplinarité liée aux problèmes ou aux situations problèmes	49
Les rôles des enseignants	52
Conclusion : quelques éléments qui méritent beaucoup d'attention	57
Annexe	59
Recommandation 1283 relative à l'histoire et à l'apprentissage de l'histoire en Europe	
de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe	59

Avant-propos ¹

Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle

Souvent perçu par les historiens comme étant « le plus difficile à étudier et à enseigner », le 20^e siècle fait l'objet d'un projet spécifique, « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle ». En 1993 et en 1997, les deux sommets des chefs d'Etat des pays membres du Conseil de l'Europe avaient donné mandat à l'Organisation de développer plus particulièrement les activités et les méthodes pédagogiques relatives à cette période, et l'Assemblée Parlementaire avait exprimé une volonté similaire dans une recommandation sur l'apprentissage de l'histoire adoptée en 1996.

Ce projet constitue un véritable ensemble pédagogique, et peut être décrit comme un « atome » dans lequel des « satellites » gravitent autour d'un « noyau ». Ce « noyau » est matérialisé par un guide pratique destiné aux enseignants, entièrement consacré aux méthodes et aux différentes manières de présenter le 20^e siècle aux élèves. C'est à l'historien écossais, Robert Stradling, que la préparation de cet ouvrage a été confiée, comprenant aussi bien des chapitres pédagogiques que des fiches pratiques et des exercices bâtis autour de cas et des thèmes concrets. Tout en reprenant et amplifiant les recommandations du Conseil de l'Europe déjà établies dans le domaine de l'histoire, il les adapte aux problématiques et à la complexité du 20^e siècle, en tenant compte des bouleversements intellectuels, politiques et sociaux qui le caractérisent. Il s'intéresse aussi à relever les omissions et les falsifications qui entachent la présentation du siècle, et à traiter les questions litigieuses, sources de conflits, de polémiques et d'incompréhensions.

1. Cet avant-propos est tiré de *Leçons d'histoire: le Conseil de l'Europe et l'enseignement de l'histoire* (Editions du Conseil de l'Europe, 1999).

Les satellites sont, quant à eux, constitués par des pochettes pédagogiques consacrées aux femmes, aux mouvements de population et aux nationalismes, toujours en Europe et au 20^e siècle. Ils sont complétés par des rapports et des contributions concernant, entre autres, l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement, le problème des sources en histoire contemporaine et l'étude des « détournements de l'histoire ». L'ensemble constitue un « paquet » utilisable par tous les enseignants, adapté à leurs besoins et leurs moyens.

Spécifiquement traitée par plusieurs rapports et ateliers, la question de la collecte et de l'exploitation des sources de l'histoire du 20^e siècle apparaît aussi, en transversale, dans l'ensemble du projet. Celui-ci prévoit d'initier les élèves à la consultation et à l'exploitation d'archives, comme base documentaire ou thème de réflexion. Mais, à la différence des siècles qui le précèdent, le 20^e siècle s'étudie et se lit aussi à travers les nouveaux médias qu'il a générés comme le cinéma, la radio, la télévision et plus globalement l'image, qui côtoient, voire supplantent, l'information écrite.

Ces sources nouvelles doivent être recensées et connues, mais aussi décryptées et évaluées. Le pouvoir de l'image, fixe ou animée, accroît aussi le risque de manipulation du spectateur : les films de propagande tournés par les régimes totalitaires en sont l'illustration la plus tragiquement exemplaire, mais les omissions ou détournements – y compris ceux permis par les techniques de montage ou de prise de vues, parsèment aussi des films ou des reportages qui se drapent d'objectivité ou d'information. En découvrant ces mécanismes, volontaires ou non, les élèves d'aujourd'hui, qui vivent dans un environnement audiovisuel permanent, apprendront aussi à se montrer plus critiques face à celui-ci, en regardant un journal télévisé ou un film.

Mais bien évidemment, au-delà de la propagande et de la manipulation, le passage progressif du monde de l'écrit vers une société de l'image constitue aussi, en soi, un phénomène historique devant être étudié. Dans ce cadre, le projet proposera aux enseignants une « filmographie du 20^e siècle » comprenant les 100 films les plus significatifs du siècle ; ils serviront à éclairer leur période, historiquement et culturellement, et favoriseront aussi les débats autour d'elle.

Le projet entend aussi stimuler le recours à des sources peu employées dans l'enseignement, comme le recueil de témoignages oraux. Ceux-ci

constituent parfois la seule source disponible pour cerner un événement ou un cadre de vie, et fournissent souvent un éclairage capable de contrebalancer l'histoire « officielle » ; ils permettent de plus de personnaliser l'histoire en donnant à l'orateur un rôle de témoin. Certaines écoles invitent déjà des anciens résistants, ou des anciens déportés, à raconter leurs souvenirs, qui replacent les auditeurs dans le contexte de l'époque ; de même, la vie dans une usine peut être illustrée par le récit d'un ancien ouvrier. Toutefois, la mémoire orale doit aussi être multiple, car elle peut manquer d'objectivité comme toute source écrite ou visuelle.

Les technologies les plus récentes, notamment informatiques, véhiculent elles aussi des nouvelles sources d'information, comme les CD-Rom ou les sites Internet, mais constituent de plus des moyens d'enseignement en tant que tels. Là aussi, il importe d'aider les élèves à sélectionner et à évaluer la profusion de documents disponibles sur Internet, et de les faire s'interroger sur leur provenance, leur fiabilité et tous les risques de manipulation ou d'omission qu'ils peuvent contenir. Mais pour l'enseignant, utiliser Internet implique d'abord de savoir s'en servir : en fonction de leur formation et de leur attitude face à ces outils, les professeurs s'y montrent plus ou moins réceptifs et favorables. Le projet vise donc à les aider à utiliser ces équipements, qui leur fourniront par exemple des textes et des images, les sites Internet et les CD-Rom pouvant ainsi compléter utilement les manuels et les cours.

Néanmoins, si ces nouveaux outils offrent d'importantes perspectives pédagogiques, les enseignants qui participent aux séminaires de formation rappellent qu'ils ne sauraient se substituer aux livres et aux papiers, et, tout en ouvrant des perspectives, ne bouleverseront pas entièrement l'enseignement. De plus, beaucoup d'enseignants observent que leur développement à l'école reste encore, actuellement, freiné par les contraintes liées à leur coût.

Les « pochettes pédagogiques » se présentent quant à elles comme des dossiers ou classeurs d'une cinquantaine de pages chacune, facilement utilisables par les enseignants : des textes, des images, des études de thèmes et des modèles d'exercices ou de travaux d'atelier y figurent.

La première pochette, consacrée à « l'histoire des femmes », s'inscrit dans la volonté du Conseil de l'Europe de donner une représentation

équitable des deux sexes dans la société, mais son objectif dépasse ce seul rééquilibrage. En effet, tout en soulignant le rôle trop longtemps négligé des femmes dans la société, elle vise aussi à « éclairer l'histoire » à travers leur regard, et à leur « rendre la parole ». Plusieurs séminaires ont été organisés autour de ce projet et permettent de présenter des exemples précis, collectifs ou individuels. Parmi ceux-ci, le rôle des femmes dans la Russie de Staline présentera la vie, l'activité et l'image des femmes de la période, et l'illustrera à travers elles. D'Evguenia Ginsbourg à Marie Curie en passant par Agatha Christie et Mélina Mercouri, des biographies féminines peuvent charpenter des cours ou des thèmes, mais il importe aussi de présenter des femmes « ordinaires » ou anonymes, ainsi que leurs points de vue face aux événements et au monde. Pour cela, le recours au témoignage et à l'histoire orale doit être encouragé : la pochette propose des exemples et des méthodes « d'interviews » pouvant être réalisées auprès de femmes ayant vécu des événements historiques ou représentatives d'une époque ou d'un thème.

La pochette recense également les sujets généraux à aborder dans les cours, que ce soit la lutte pour le droit de vote, le travail féminin ou l'image de la femme. Elle s'intéresse aussi aux biais et aux omissions qui entravent la présentation du rôle des femmes dans l'histoire, et débouche ainsi sur un véritable travail d'historiographie propice au commentaire et au jugement critique.

Conçue sous une forme comparable, la pochette sur les nationalismes dépasse les seules définitions du phénomène pour en aborder les aspects les plus quotidiens, jusqu'au sport ou aux monnaies. Elle en présente les grandes conséquences historiques, comme la mobilité des frontières ou l'éclatement des empires (Autriche-Hongrie, Empire ottoman et URSS) et s'intéresse aux relations entre les groupes majoritaires et minoritaires au sein des Etats. Elle réfléchit ensuite à la cohabitation des groupes et aux moyens de « vivre ensemble », par exemple à travers le fédéralisme. La pochette, comme les deux autres, est complétée par une bibliographie incluant documents écrits, films, mais aussi CD-Rom et sites Internet.

La pochette sur les Migrations aborde l'ensemble des mouvements de population en Europe au 20^e siècle, les raisons qui poussent les individus et les groupes à changer de pays et les échanges culturels et sociaux qui

découlent de ces mouvements. Elle ne se réduit pas aux grands courants migratoires des dernières décennies, mais s'arrête aussi sur les mouvements transfrontaliers dictés par des modifications de frontière ou des nécessités économiques, comme dans le cas des travailleurs frontaliers. Elle vise à présenter les réalités et les points de vue des « migrants » comme des habitants des pays d'accueil, tout en facilitant le dialogue et la compréhension mutuelle, autour de préoccupations et de modes de vie qui tendent à se rapprocher.

L'enseignement de l'Holocauste est également abordé dans le projet. Cet enseignement, au-delà des faits eux-mêmes, devrait « personnaliser » les événements, à travers la vie de victimes par exemple, avant et pendant l'Holocauste. Un adolescent de quinze ans sera plus touché par l'histoire d'un jeune de son âge, avant et pendant la guerre que par une seule présentation globale de l'époque, et percevra plus concrètement l'ampleur de la tyrannie et des crimes. A l'heure où l'antisémitisme connaît d'inquiétantes résurgences dans certains pays, il importe, au-delà des faits, de rappeler que tout individu peut devenir un jour la victime de tels crimes, mais il faut réfléchir aussi sur les « mécanismes » qui peuvent, simultanément, transformer des individus « normaux » en tortionnaires et en bourreaux.

Le projet étudie aussi la manière dont l'histoire du 20^e siècle est enseignée à travers l'Europe, que ce soit dans les manuels, les programmes ou les cours. Il invite les enseignants, au-delà de la présentation des faits, à aborder leur représentation et la « mémoire » qui en émane. Le concept de « lieu de mémoire », propice à la réflexion comme au souvenir, introduit aussi l'idée de patrimoine culturel. Ce dernier ne doit pas se limiter à un palais ou une église, mais inclut aussi des sites rappelant les heures les plus sombres du 20^e siècle, comme les tranchées de 1914 ou les camps de concentration.

La « mémoire vécue » peut être illustrée par le recours à des documents peu connus, comme par exemple les lettres adressées par les soldats de la Grande Guerre à leurs familles, qui témoignent ainsi de la dimension individuelle d'un événement collectif. Les cartes et les photos, comme les extraits de films, parlent souvent mieux d'une guerre aux élèves que la seule énumération chronologique de son déroulement, et la présentation d'un mémorial témoigne aussi de la manière dont un conflit marque un pays ou une région.

Enfin, la formation spécifique initiale et continue des professeurs d'histoire fait l'objet d'études comparatives. Selon les pays, les futurs enseignants passent directement de l'université au milieu scolaire, et leur bagage académique se complète d'une formation plus ou moins poussée en pédagogie, qui va de simples stages à une ou plusieurs années de préparation à l'enseignement. Le projet entend évaluer et recenser les différents modèles de formation même s'il ne vise qu'à les optimiser, et en aucun cas à les uniformiser. Il insiste sur la nécessité de développer la formation continue des enseignants, que ce soit en matière de techniques d'enseignement ou dans le choix des thèmes et problématiques méritant d'être exposés aux élèves.

Le projet devrait permettre aux enseignants d'histoire, en Europe, quel que soit leur pays, de développer des méthodes et des thèmes adaptés aux spécificités de l'histoire du 20^e siècle. Il les aidera à intégrer la diversité des sources documentaires et des sujets dans leur pratique, mais aussi à adapter celle-ci aux évolutions technologiques contemporaines. Le projet souligne la spécificité de l'enseignement de l'histoire du 20^e siècle par rapport à la formation historique en général, et insiste pour que le 20^e siècle fasse l'objet d'une présentation plus ouverte sur le monde extérieur, capable d'en favoriser la compréhension par l'élève. Dynamique et attractif, cet enseignement doit rappeler aux élèves, confrontés hors de la classe à de nombreuses sources extérieures d'information historique, que l'école reste le lieu privilégié pour apprendre, connaître et analyser l'histoire de l'Europe du 20^e siècle.

«L'école répond à des questions que les élèves ne se posent pas, et elle ne répond pas aux questions qu'ils évoquent.»

(Develay, 1996)

Introduction

Dans le contexte du développement exponentiel des technologies de l'information et de la communication, le projet du Conseil de l'Europe « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle » ne pouvait faire l'économie de la prise en compte des apports éventuels de ces technologies dans l'enseignement de l'histoire. Le symposium « L'enseignement de l'histoire face aux défis des nouvelles technologies de l'information et de la communication », tenu à Andorre en mars 1999, visait justement à préciser la nature de ces apports et à prévoir les dérives possibles tant sur le plan de la pédagogie que sur celui de la présentation et de l'orientation de l'information rendue disponible à une multitude de personnes grâce aux technologies en question.

Le symposium a fourni aux participants l'occasion d'aborder trois grands thèmes : (1) les nouvelles technologies de l'information et de la communication et la recherche historique; (2) l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la classe d'histoire; (3) la problématique de la fiabilité des sources. Ces thèmes se situent dans la logique de deux objectifs du projet « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle » : (1) mettre en évidence les nouvelles méthodologies et pédagogies de l'enseignement de l'histoire de l'Europe du 20^e siècle; (2) apprendre à évaluer la qualité de l'information fournie par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les thèmes et les objectifs privilégiés ont suscité de nombreux débats et la discussion de plusieurs alternatives. Au cours de ces débats et de ces discussions, l'intention manifeste des participants a toujours été la recherche des meilleures conditions d'apprentissage de sorte que les jeunes puissent construire l'Europe de demain dans un esprit de compréhension et de confiance mutuelles, dans une démarche tolérante et pluraliste et dans une finalité de citoyenneté démocratique.

Le rapport général vise, d'une part, à rendre compte des conclusions de l'ensemble des travaux réalisés dans le cadre du symposium et, d'autre

part, à expliciter un certain nombre d'orientations pédagogiques susceptibles d'accroître les retombées du recours aux technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de l'histoire. Dans cette optique, certaines parties du rapport général se veulent le reflet le plus fidèle possible des discussions et des débats tenus par les participants alors que d'autres, bien qu'elles tiennent compte de ces débats et de ces discussions, les prolongent en mettant l'accent sur des questions pédagogiques qui paraissent actuellement fondamentales dans l'intégration des technologies en classe d'histoire.

Mise à part la conclusion qui souligne certains éléments qui devront faire l'objet d'une attention spéciale dans le contexte de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de l'histoire en milieu scolaire, le rapport est divisé en trois grandes parties. La première insiste sur le caractère incontournable de ces technologies dans l'enseignement de l'histoire en faisant ressortir entre autres qu'elles font partie de la socialisation des individus depuis quelque temps, qu'elles favorisent la création d'une nouvelle relation au savoir et qu'elles changent les pratiques dans la recherche historique elle-même, facilitant ainsi le passage d'un paradigme de recherche à un autre. La seconde partie décrit les nombreux services que peuvent rendre les technologies de l'information et de la communication en classe d'histoire et elle fournit quelques balises pour ce qui est des ressources matérielles nécessaires dans la salle de classe. Deux exemples de situations d'apprentissage sont présentés à titre d'illustration des services en question. Quant à la troisième partie, elle détaille les exigences pédagogiques de l'intégration de ces technologies dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. Il est question de la problématique de la fiabilité des sources documentaires, des caractéristiques des situations d'apprentissage à mettre en œuvre afin de susciter et de provoquer la construction de connaissances viables et fonctionnelles chez les élèves, de la «force» pédagogique des situations d'apprentissage interdisciplinaires et de leur importance dans l'enseignement, et des nouveaux rôles que doivent assumer les enseignants d'histoire dans le contexte de l'intégration significative des technologies de l'information et de la communication.

Le caractère incontournable des technologies de l'information et de la communication

Les technologies de l'information et de la communication¹ font partie intégrante de la socialisation des individus. Il existe certes des disparités importantes entre les pays ainsi qu'entre les régions d'un même pays, et il importe de déplorer ces disparités et de tout mettre en œuvre pour les éliminer parce qu'elles empêchent notamment des citoyens d'avoir accès à des savoirs, à des informations, à des renseignements et à des moyens de communication qui contribueraient à ce qu'ils participent plus activement et plus significativement encore à la vie de leurs communautés locale, régionale et nationale de même qu'à la vie harmonieuse de la communauté internationale. Malgré ces disparités, on peut observer qu'un nombre croissant d'individus se retrouvent dans l'obligation de partager leur espace et d'interagir avec les technologies dans leur milieu de travail et que beaucoup de citoyens prennent la décision personnelle d'intégrer certaines technologies dans leur environnement quotidien, dans leur vie familiale et sociale.

En réalité, les technologies de l'information et de la communication font déjà partie intégrante de la vie régulière de beaucoup d'individus et l'observation de la montée de l'intégration de ces technologies dans diverses sphères de la société et dans les communications entre les personnes indique que cette intégration n'est pas sur le point de s'arrêter. Tous ces mouvements et, surtout, tous les milieux sociaux qui intègrent

1. Dans la suite du texte, il ne sera plus fait référence aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, mais, simplement, aux technologies de l'information et de la communication. Le qualificatif « nouvelle » laissant entendre qu'il s'agit d'un phénomène récent ou jusque-là inédit, il est peu approprié dans le cas des technologies en question puisqu'elles existent déjà depuis plusieurs années. Bien que ce secteur connaisse de nouveaux et de fréquents développements, ceux-ci ne permettent pas d'affirmer qu'on serait en présence de « nouvelles » technologies. Cette décision repose aussi sur l'idée que, pour un nombre de plus en plus grand d'élèves qui entrent à l'école, ces technologies ne sont pas nouvelles; plusieurs d'entre elles leur sont même très familières. Dans les classes, des élèves ont d'ailleurs un degré de maîtrise de certaines technologies beaucoup plus élevé que leur enseignant.

ces technologies, y compris la famille et les milieux de garde des enfants d'âge préscolaire, concourent à ce que le processus de socialisation des individus intègre la présence et les apports des technologies de l'information et de la communication.

Lorsqu'un phénomène fait partie de la socialisation des individus, il prend inévitablement un caractère incontournable pour plusieurs institutions sociales. Dans le cas des technologies de l'information et de la communication, ce trait caractéristique est encore plus accentué que dans celui d'autres phénomènes, parce qu'elles assument des tâches ou des fonctions importantes, qui soutiennent plusieurs êtres humains dans leurs démarches manuelles (robotisation, automatisation, régulation automatisée) ou intellectuelles (modélisation, simulation, représentation graphique, traduction de textes, traitement de textes, correction de textes), parce qu'elles augmentent non seulement les moyens mais également la vitesse de communication (courrier électronique, conférence électronique, discussion thématique électronique) et parce qu'elles contribuent à changer les rapports que les individus entretiennent entre eux (interaction scripturale, interaction à distance, interaction impersonnelle) et qu'ils entretiennent relativement aux informations et aux savoirs (consultations documentaires, consultations de base de données, recherches thématiques, vidéographie). Une société donnée peut réagir à de telles forces de socialisation en tentant de contrecarrer ou de limiter l'entrée du phénomène en question dans divers domaines d'activités ou de relations, comme elle peut, au contraire, offrir tout le soutien nécessaire afin que ce phénomène soit de plus en plus présent et qu'il soit de plus en plus indispensable. Tout porte à penser que, pour ce qui est des technologies de l'information et de la communication, les sociétés actuelles ont adopté cette dernière perspective.

En milieu scolaire

Chaque fois que de nouveaux phénomènes s'insèrent progressivement dans le processus de socialisation des individus dans une société, l'institution scolaire se retrouve dans l'obligation de réagir aux forces incitant à leur entrée dans ses propres murs. Parfois, les acteurs de l'école se situent au regard d'un phénomène en le considérant comme un fait banal. A d'autres moments, ils prennent la décision de créer un espace scolaire pour intervenir eux-mêmes auprès des jeunes sur ce phénomène. Les technologies de l'information et de la communication soulèvent chez

les acteurs scolaires, peu importe leurs rôles et leurs fonctions, des questions fondamentales et incontournables. Ces technologies interrogent tout particulièrement les enseignants quant à leurs pratiques pédagogiques et évaluatives avec les élèves et quant aux dispositifs qu'ils mettent en place en vue d'exercer le maximum d'influence sur l'évolution de ces derniers et sur leurs apprentissages. Que l'on soit enseignant en langue maternelle ou en langue seconde, en mathématiques ou en sciences, ou encore en histoire, ces interrogations exigent des réponses réfléchies, judicieuses et fondées sur des arguments professionnels. Les technologies de l'information et de la communication interrogent les enseignants avec autant de force parce qu'elles permettent aux élèves, comme aux autres membres de la société, d'établir un nouveau rapport aux informations et aux savoirs : un rapport pragmatique. A la limite, si un individu a la possibilité de trouver, grâce aux technologies, toutes les informations nécessaires au bon moment et dans le bon contexte, les élèves sont en droit de se demander ce qui justifie qu'ils doivent réaliser autant d'apprentissages puisqu'ils peuvent aisément repérer les informations et les savoirs requis au «bout de leurs doigts».

Dans un tel contexte, il devient impossible que les enseignants puissent conclure que les technologies de l'information et de la communication constituent une «mode passagère» ou qu'elles suscitent un engouement qui sera éphémère et que, comme bien d'autres outils qui ont tenté leur entrée à l'école, elles ne feront plus partie des questions importantes dans quelques années. Ils ne peuvent pas conclure non plus qu'il s'agit là d'outils ou de moyens qui viennent conforter les pratiques pédagogiques actuelles et qui, par conséquent, ajoutent une certaine valeur à ce qu'on sait déjà faire dans une position frontale ou magistrale en classe. Il faut plutôt conclure que les technologies de l'information et de la communication contiennent tous les éléments essentiels pour rendre caduc le rôle encyclopédique – un maître détenteur d'informations et de savoirs qu'il présente à ses élèves dans une relation du type «je te dis quelque chose, tu le mémorises, tu me le redis lors d'un examen et je t'attribue une note» – que des enseignants assument depuis fort longtemps dans les écoles.

Fondamentalement, parce qu'elles favorisent la création d'un nouveau rapport aux informations et aux savoirs, parce qu'elles détiennent l'ensemble des informations et des savoirs qu'un enseignant «encyclopédique» transmet et souhaiterait transmettre à ses élèves et

parce qu'elles offrent des possibilités – ne serait-ce que par ce qu'elles permettent d'observer et d'entendre ou de simuler et de modéliser – qui soutiennent d'une manière directe l'apprentissage des élèves, les technologies de l'information et de la communication interrogent fortement les enseignants et l'ensemble des acteurs scolaires. Dans ce sens, elles sont incontournables pour les institutions scolaires. Toutefois, les indices qui sont disponibles jusqu'à maintenant laissent percevoir clairement que les technologies susciteront plus que des questions cosmétiques portant sur la nécessité ou non d'effectuer quelques modifications. Dans le domaine de l'enseignement de l'histoire notamment, elles provoqueront des changements significatifs sur le plan des pratiques pédagogiques et des pratiques évaluatives. Ces changements résulteront, entre autres facteurs, des impacts des technologies de l'information et de la communication sur la recherche historique.

Dans le cadre de la recherche en histoire

L'histoire « traditionnelle » est essentiellement narrative : elle raconte des faits et des événements, elle établit plusieurs liens chronologiques et un certain nombre de relations de causalité. Les relations de causalité déterminées sont toutefois univoques; il n'y a généralement qu'une seule interprétation historique. Cette histoire narrative, qui est également quantitative, se base sur des sources documentaires et, dans la logique de sa conception initiale, elle se présente comme une histoire objective. Des historiens pensent que ce type d'histoire ne parvient pas à représenter la complexité des faits historiques, ni à tenir compte des perspectives multiples par rapport à un même fait, à un même événement ou à une même situation. De plus, ils estiment que, dans une société de masse qui a évolué et qui évolue encore davantage vers une « société segmentée », l'histoire narrative présente peu de chances d'exercer des influences sur les valeurs, les idéologies et les choix sociaux et personnels des citoyens.

Plusieurs historiens reconnaissent qu'ils se situent maintenant dans un paradigme qui s'oppose à l'histoire narrative et quantitative. Le nouveau paradigme adopté privilégie une histoire transversale ou comparée. Dans cette perspective, comparativement aux exigences du paradigme narratif, les historiens doivent rendre leurs hypothèses et leurs postulats plus explicites, définir leurs concepts avec plus de rigueur, raffiner leurs techniques de recherche, établir des comparaisons systématiques dans

l'espace et dans le temps en vue de distinguer ce qui est unique de ce qui est général, énoncer des hypothèses qui soient vérifiables en prenant appui sur des témoignages du passé et sur des sources documentaires variées. Dans la recherche en histoire, une telle démarche était extrêmement difficile à réaliser avant la venue des technologies de l'information et de la communication dans la mesure où les archives et les documents nécessaires ne se trouvaient pas à proximité de l'historien et que, souvent, leur consultation était réservée à un nombre restreint de personnes, voire à une personne seulement. Les technologies de l'information et de la communication changent radicalement cette situation parce qu'elles permettent un accès rapide aux sources primaires et secondaires et parce qu'elles offrent la possibilité de traiter «en ligne» la documentation historique (archives, bases de données, livres, revues, journaux, ouvrages de référence).

Dans un certain sens, les technologies de l'information et de la communication soutiennent le passage vers le nouveau paradigme en histoire et elles facilitent son actualisation au quotidien. Les historiens disposent maintenant de catalogues bibliographiques automatisés et de plus en plus de sources documentaires sont placées sur un support digital qui offre la chance aux chercheurs de les examiner directement. Les chercheurs en histoire peuvent aussi consulter des archives, des revues et des livres sur le réseau électronique ainsi que des bases de données photographiques et sonores. Ce réseau a également permis la création de groupes transnationaux d'historiens. On dénombre actuellement au-delà de 200 groupes qui réunissent environ 50 000 personnes dans le monde. Dans le cadre de la recherche en histoire, les technologies de l'information et de la communication concourent à l'atteinte d'un plus haut degré de rigueur et de précision méthodologiques qu'auparavant et elles assurent une diffusion plus large, soumise à une communauté de chercheurs et d'historiens représentant divers points de vue et différentes perspectives.

Pour les historiens, les technologies de l'information et de la communication ont non seulement réduit les coûts reliés à la consultation, à l'édition et à la distribution de documents, mais elles ont aussi contribué à ce que l'image et le son soient très facilement intégrés dans leurs travaux. L'édition digitale permet en effet de rendre disponibles, à un faible coût, des documents qui réunissent le texte, le mouvement, l'image et le son. Une telle réunion augmente la rigueur de

la recherche historique – il est possible de trianguler des observations dans une perspective de validation d'une interprétation ou d'une hypothèse donnée – ainsi que la valeur des productions issues de la recherche en histoire, et elle concourt à ce que l'histoire soit pluridimensionnelle. De plus, les technologies de l'information et de la communication favorisent le travail coopératif entre les chercheurs et les historiens. L'ensemble des nouvelles avenues ouvertes grâce à ces technologies indiquent que ces dernières affectent la recherche historique sur plusieurs plans. Ces changements ne touchent toutefois pas uniquement les chercheurs en histoire et les historiens, ils ont des retombées sur la conception de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire, par conséquent sur les enseignants en classe d'histoire.

Les technologies de l'information et de la communication au service de l'enseignement de l'histoire

En tant qu'enseignants en histoire, on peut toujours douter de la pertinence et de la puissance des technologies de l'information et de la communication comme soutien à l'apprentissage; on peut adopter ou conserver, le cas échéant, une attitude « technophobe ». La dernière posture professionnelle est cependant périlleuse étant donné le fait que les technologies font partie intégrante de la socialisation d'un nombre croissant de citoyens, qu'elles contribuent à changer le rapport que les individus, y compris les élèves, ont relativement aux informations et aux savoirs et qu'elles ont suscité et soutenu des transformations importantes dans le contexte de la recherche historique. Contrairement à la posture « technophobe », il serait préférable que, professionnellement, les enseignants d'histoire manifestent des attitudes proactives les incitant à explorer et à utiliser, d'une manière fonctionnelle et efficiente, les possibilités offertes par les technologies de l'information et de la communication dans le processus d'apprentissage de leurs élèves. Au-delà de la « prescription » à la proaction, il est toutefois crucial que les enseignants réalisent que la plupart de leurs élèves ont déjà accès à une multitude de données historiques par l'intermédiaire de ces technologies, que ce nombre augmente progressivement et que les données en question peuvent être de l'ordre de la propagande et de l'idéologie ou qu'elles peuvent être biaisées, ne serait-ce que par omission, sans que les élèves puissent le réaliser consciemment parce que l'école ne leur a pas fourni l'occasion de développer le jugement critique nécessaire pour effectuer une telle prise de conscience.

Les participants au symposium « L'enseignement de l'histoire face aux défis des nouvelles technologies de l'information et de la communication » ne doutent aucunement de l'importance, de la pertinence et des retombées de ces technologies dans l'enseignement de

l'histoire, plus particulièrement dans le contexte de l'enseignement de l'histoire de l'Europe du 20^e siècle. Ils se posent cependant beaucoup de questions quant aux modalités d'intégration de ces technologies en classe d'histoire, quant aux changements pédagogiques que les enseignants devront effectuer en vue de l'utilisation efficace de ces dernières au service de l'apprentissage des élèves, quant aux situations d'apprentissage les plus susceptibles de participer étroitement au développement et à l'évolution des jeunes dans la perspective de construire avec eux l'Europe de demain dans un esprit de compréhension et de confiance mutuelles, dans une démarche tolérante et pluraliste et dans une finalité de citoyenneté démocratique. Ils insistent par ailleurs sur la nécessité, pour les enseignants, d'adopter une conception particulière, peut-être nouvelle pour certains d'entre eux, de l'histoire comme champ disciplinaire ou domaine de savoirs et de l'enseignement de l'histoire comme ensemble d'activités professionnelles mises à la disposition des jeunes en vue d'influer sur leurs apprentissages et sur leur évolution. Les participants soulignent aussi l'urgence d'intervenir auprès des élèves sur la fiabilité et la validité des sources documentaires consultées par l'intermédiaire des technologies de l'information et de la communication, et ils estiment que cette responsabilité incombe au premier chef aux enseignants d'histoire.

Le titre du symposium « L'enseignement de l'histoire face aux défis des nouvelles technologies de l'information et de la communication » indique clairement que les technologies en question posent des défis à l'enseignement de l'histoire. Les participants ont reconnu que ces défis étaient importants, mais ils n'ont pas consommé le temps dévolu aux présentations, aux discussions et aux réflexions à les définir et à les décrire dans toutes leurs ramifications. Ils ont plutôt privilégié une démarche qui consiste à reconnaître d'abord le caractère crucial des défis posés par les technologies de l'information et de la communication, puis, dans un deuxième temps, à mettre en relation ces derniers avec les exigences de la construction de l'Europe de demain pour les jeunes d'aujourd'hui, avec les orientations actuelles de la recherche en histoire et avec les contraintes pédagogiques imposées par la dynamique même de la construction des connaissances et du développement des compétences. En somme, le symposium a donné lieu à des conclusions qui dépassent largement la reconnaissance des défis posés par les technologies de l'information et de la communication. Les conclusions mettent tout particulièrement l'accent sur des choix qu'il faudrait

effectuer et sur des orientations qu'il faudrait privilégier afin que l'apprentissage de l'histoire de l'Europe du 20^e siècle permette aux jeunes une lecture et une compréhension européennes de cette histoire, tout en évitant la standardisation et l'uniformisation.

Quelques services offerts par les technologies de l'information et de la communication

Les technologies de l'information et de la communication permettent aux élèves, comme dans le cas des chercheurs en histoire, d'avoir accès « en ligne » à des archives et à des sources documentaires originales ou encore à des interprétations diverses de ces archives et de ces sources. Les technologies offrent également la possibilité aux élèves de consulter des disques optiques compacts et, même, des personnes expertes sur des problématiques ou des thématiques particulières. Dans ce sens, elles constituent une banque capitale de renseignements et de données dans le contexte de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire. Plusieurs acteurs scolaires reconnaissent que les technologies de l'information et de la communication augmentent les probabilités que les élèves puissent comprendre la « véricité » des faits, des situations et des événements et les interpréter, en collaboration avec leur enseignant, d'une manière judicieuse et rigoureuse parce qu'ils ont la chance de prendre connaissance de plusieurs points de vue par rapport à un même fait, une même situation ou un même événement. Ils ont l'occasion d'être en contact avec une *lecture plurielle* des phénomènes historiques.

En vue de soutenir un apprentissage significatif de l'histoire chez leurs élèves et en faisant référence aux données et aux documents accessibles grâce aux technologies de l'information et de la communication, les enseignants disposent déjà de deux grandes catégories de moyens : des outils « on-line » (Internet par exemple) et des outils « off-line » (disques optiques compacts par exemple). De plus, il leur est possible de coupler les outils « on-line » avec les outils « off-line » de sorte que les élèves soient en mesure de consulter des sources documentaires différenciées. Comme dans le cas des chercheurs en histoire et des historiens, ces outils présentent une grande importance pour la compréhension de l'histoire par les élèves notamment parce qu'ils réunissent le texte, l'image, le son et le mouvement. Des acteurs scolaires estiment entre autres que les disques optiques compacts constituent des outils – ce serait peut-être les seuls outils de ce genre – qui rendent visible pour les élèves l'étendue

d'un champ ou d'une problématique spécifique et qui, par conséquent, permettent de comprendre qu'un phénomène (une décision politique relative à des personnes réfugiées par exemple) n'est pas particulier à un temps donné. Il ne faut pas cependant ignorer le fait que les technologies de l'information et de la communication constituent un moyen au service de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire et, dans ce sens, elles ne sauraient éliminer la nécessité pour les élèves de consulter des documents écrits (livres, articles, archives, presse) et il serait dommageable pour l'apprentissage de l'histoire qu'elles deviennent une fin en soi. Elles ne sauraient pas non plus remplacer l'enseignant.

Il est juste de reconnaître que les technologies de l'information et de la communication (outils « on-line » et « off-line ») mettent à la disposition des élèves en classe d'histoire une banque de données dont l'importance est inestimable. Toutefois, ces technologies introduisent aussi dans la classe des moyens de communication et de production susceptibles de soutenir significativement les apprentissages des élèves. Grâce aux technologies, ces derniers ont la possibilité de travailler en coopération à distance sur des projets, des problématiques ou des thématiques historiques, cette démarche de coopération pouvant dépasser les frontières d'une région, d'un pays et même d'un continent. Il est également possible, comme cela a été mentionné précédemment, qu'ils entrent en communication avec une personne experte afin de mieux comprendre un phénomène particulier ou de mieux saisir le sens et l'étendue d'une hypothèse. Rien n'empêche par ailleurs qu'ils travaillent en collaboration avec une équipe de recherche sur une problématique donnée. Les technologies de l'information et de la communication offrent aussi aux élèves le soutien nécessaire dans la production de travaux qui intègrent à la fois le texte, l'image, le son et le mouvement. Avec un tel soutien technologique, les élèves bénéficient des ressources appropriées pour, d'une part, manifester leur degré de compréhension et, d'autre part, participer à la diffusion de points de vue variés, voire inédits.

Les ressources nécessaires

Le fait que les technologies de l'information et de la communication puissent offrir une multitude de services à l'enseignement et à l'apprentissage ne pose en général pas de problèmes, sauf chez les personnes « technophobes ». De nombreux problèmes apparaissent toutefois lorsqu'il est question de l'environnement pédagogique qu'il

faudrait mettre en place en vue d'une intégration réussie de ces technologies en classe et, d'une manière encore plus criante, lorsqu'il est question des équipements qu'il serait fondamental d'acquérir de sorte que la classe soit un milieu qui contribue à l'exploitation maximale des potentialités des technologies. Les participants au symposium ont insisté très clairement sur le manque non seulement d'ordinateurs adéquats, mais aussi de disques optiques compacts et de liens avec des réseaux externes. Dans les réflexions portant sur les ressources matérielles, on doit aussi reconnaître que les milieux politiques et les milieux scolaires devraient accorder une attention spéciale aux équipements dont disposent personnellement les enseignants. Ces professionnels sont les acteurs scolaires sur la première ligne du changement en classe et des recherches ont illustré que, s'ils ne disposent pas eux-mêmes des outils qu'ils devraient utiliser en interaction avec leurs élèves dans la classe, il est peu probable qu'ils s'engagent activement dans le changement souhaité.

Les ressources technologiques doivent être localisées dans la classe et non dans un lieu multifonctionnel de l'école ou dans un laboratoire informatique. Le respect de cette contrainte correspond à une ligne de conduite obligatoire si l'on poursuit l'objectif, d'une part, que les enseignants et les élèves recourent régulièrement aux technologies de l'information et de la communication en classe d'histoire et, d'autre part, qu'ils y recourent comme à un moyen et non comme à une fin en soi. Les technologies doivent être disponibles au moment où les élèves en ont besoin compte tenu des démarches d'apprentissage qu'ils sont en train de réaliser et des recherches qu'il leur faut effectuer. L'emploi de ces technologies durant une période fixe par semaine ou par cycle de quelques jours, généralement de courte durée, se révèle totalement inutile. Dans un tel contexte, on peut s'interroger sur le degré d'efficacité des technologies de l'information et de la communication à l'école et sur les retombées de telles décisions politiques ou administratives sur l'apprentissage des élèves. Il est donc capital que des ordinateurs adéquats et en nombre suffisant soient disponibles en permanence dans la classe d'histoire et que la puissance de ces ordinateurs permette à leurs usagers éventuels de consulter autant les disques optiques compacts que les bases de données et les sources documentaires sur le réseau Internet. Il importe aussi que la puissance de ces ordinateurs et les logiciels qu'ils contiennent fournissent la chance aux élèves de produire et de diffuser des documents intégrant le texte, l'image, le son et le mouvement.

De plus, dans la classe d'histoire, les élèves et les enseignants devraient avoir à leur disposition des disques optiques compacts en lien avec les objectifs d'apprentissage poursuivis, ces disques fournissant non seulement des informations textuelles, mais aussi des images et des sons, idéalement des séquences vidéographiques. Il faut apporter une attention particulière aux disques optiques compacts présentement offerts sur le marché du matériel éducatif parce que certains d'entre eux ne sont, en réalité, que de simples livres électroniques. Dans un tel cas, l'apport des technologies de l'information et de la communication est fort restreint, peut-être nuisible sur le plan de l'apprentissage, si, de surcroît, les ordinateurs sont peu puissants. Des expériences pédagogiques démontrent que, lorsque les logiciels ne reproduisent que la linéarité textuelle qu'on retrouve dans des livres et des archives et lorsque les ordinateurs sont lents et de faible puissance, l'intégration des technologies de l'information et de la communication est un échec.

En lien avec les ressources nécessaires, en plus des éléments mentionnés dans les paragraphes précédents, il apparaît crucial qu'une liste de disques optiques compacts et de sites web, correspondant à des critères de qualité de haut niveau tant sur le plan du contenu que de la forme, soit dressée et mise à jour régulièrement de sorte que les enseignants d'histoire puissent bénéficier de références fiables au sujet d'une multitude de phénomènes historiques. Le Conseil de l'Europe pourrait prendre la responsabilité de l'établissement de cette liste et de son édition. Il serait d'ailleurs intéressant que le Conseil de l'Europe mette en place son propre moteur de recherche contribuant ainsi à orienter efficacement et rapidement la recherche d'information sur Internet. Une telle initiative du Conseil de l'Europe concourrait à réduire les pertes de temps occasionnées par une recherche peu orientée de la part des élèves ou des enseignants ou, encore, par une masse de données qu'il faut traiter en vue de déterminer ce qui répond vraiment aux objectifs poursuivis.

Plusieurs perspectives

Le paradigme narratif de l'histoire « traditionnelle » mettait l'accent sur la chronologie des faits, des événements et des situations, et il incitait les historiens à établir quelques relations de causalité dans le cadre de cette chronologie. Règle générale, ce paradigme donnait lieu à une seule interprétation ou à une interprétation univoque des faits, des situations et

des événements historiques pris en considération. En classe, les démarches des enseignants d'histoire s'inscrivaient dans la même logique et dans la même univocité parce que les documents disponibles ne permettaient pas de contraster divers points de vue à propos d'un phénomène historique donné. Avec la venue des technologies de l'information et de la communication et, concomitamment, sous l'influence du nouveau paradigme de recherche en histoire, les élèves et les enseignants, comme les chercheurs en histoire et les historiens, peuvent avoir accès aux sources documentaires originales et ils peuvent également prendre connaissance de diverses interprétations et hypothèses par rapport à un phénomène. Les technologies de l'information et de la communication offrent donc la chance aux élèves et aux enseignants de porter un regard pluriel sur un même phénomène historique.

Dans la classe d'histoire qui intègre significativement les technologies de l'information et de la communication, il n'y a pas qu'« une » histoire : il y a plusieurs histoires. Il y a plusieurs histoires dans le sens où les élèves, avec le soutien pédagogique des enseignants, considèrent différents points de vue ou différentes perspectives dans la compréhension de faits, de situations et d'événements historiques et au moment de leur interprétation. Par exemple, dans le cas d'une invasion militaire, les élèves devraient idéalement être mis en contact avec le point de vue des envahisseurs, celui des opprimés, celui des minorités, celui des femmes, celui des personnes âgées, celui des jeunes, celui des vainqueurs, celui des vaincus, etc. La mise en contact avec ces points de vue différenciés et la prise de conscience des intentions, des perceptions et des réactions de chacun des groupes d'acteurs incitent les élèves, en classe d'histoire, à s'éloigner de l'« absolu » ou de l'« univoque » pour tirer des conclusions beaucoup plus relatives étant donné notamment le fait qu'ils ont effectué une lecture plurielle d'un phénomène historique donné ou d'une série de phénomènes historiques. Avant la venue des technologies de l'information et de la communication, il était extrêmement difficile, en classe d'histoire, de soutenir pédagogiquement, au quotidien, une telle orientation et une telle finalité de formation.

Les technologies de l'information et de la communication, comme cela a été mentionné précédemment en faisant entre autres référence à la recherche en histoire, fournissent la possibilité de réunir le texte, l'image, le son et le mouvement. En soi, cette réunion augmente les probabilités

que les usagers puissent avoir accès à la véracité des faits, des situations ou des événements, et ces probabilités sont accrues parce qu'ils ont la chance de consulter des sources documentaires originales ou diverses interprétations. La classe d'histoire qui intègre les technologies de l'information et de la communication peut donc quitter l'histoire sans parole, sans son, sans image et sans mouvement, comme c'était le cas la majorité du temps avant la venue de ces technologies, pour s'orienter vers une histoire plurisensorielle et, par conséquent, pluridimensionnelle. Certains acteurs scolaires insistent sur l'idée que l'intégration des technologies de l'information et de la communication en classe soutient un enseignement de l'histoire en trois dimensions ou à partir de documents en trois dimensions.

Indéniablement, la force principale du recours aux technologies de l'information et de la communication en classe d'histoire tient à la lecture plurielle qu'elles suscitent et qu'elles favorisent par rapport à un phénomène donné. Il importe cependant d'insister sur deux autres forces : (1) la possibilité pour les élèves de faire une lecture non seulement transversale, mais également transnationale, d'un phénomène et de prendre ainsi connaissance de sa complexité, de sa pérennité et de ses conséquences ; (2) la possibilité de regrouper des faits, des situations ou des événements dans une séquence qui illustre la causalité et qui rend explicites les facteurs d'amplification, les facteurs de conservation et les facteurs de réduction, voire d'extinction. Dans l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire de l'Europe du 20^e siècle, les technologies de l'information et de la communication offrent, par conséquent, la chance aux élèves de parvenir à une lecture européenne de l'histoire de leur région, de leur pays et de leur continent sans leur imposer une vision uniformisée et standardisée ; de plus, elles offrent aux enseignants des moyens polyvalents pour soutenir et encadrer d'une manière judicieuse les apprentissages des élèves et pour participer étroitement à la construction de l'Europe de demain.

Deux exemples de situation d'apprentissage

Les participants au symposium « L'enseignement de l'histoire face aux défis des nouvelles technologies de l'information et de la communication » ont eu l'occasion de prendre connaissance de quelques situations d'apprentissage mises en place par des enseignants européens dans le contexte de l'enseignement de l'histoire. Deux situations

d'apprentissage sont présentées ici à titre d'exemples d'utilisation des technologies de l'information et de la communication en classe d'histoire: l'une porte sur l'étude du passage de l'émigration à l'immigration dans la société andorrane « L'Andorre au 20^e siècle: de l'émigration à l'immigration », l'autre a trait à l'étude du mouvement *White Power* à travers le monde. Ces deux exemples illustrent entre autres que le recours aux technologies de l'information et de la communication favorise – peut-être provoque – des scénarios d'apprentissage interdisciplinaires. Dans le cas de la première situation d'apprentissage, les élèves ont poursuivi, en concomitance, des objectifs d'apprentissage en histoire, en économie, en langues et en informatique alors que dans celui de la deuxième situation, les élèves ont poursuivi des objectifs d'apprentissage en histoire, en langue seconde (anglais) et en littérature.

L'étude du passage de l'émigration à l'immigration dans la société andorrane a donné lieu au document mentionné ci-dessus. Ce document contient de nombreuses illustrations ainsi que plusieurs représentations graphiques, judicieusement sélectionnées en tenant compte de la nature des données quantitatives prises en considération. Indéniablement, le document en question correspond à une production de très haute qualité pour des élèves de ce groupe d'âge. La situation d'apprentissage demandait à ces derniers de réaliser une recherche qui s'inscrivait dans l'objectif suivant: développer une approche à la fois compréhensive et critique par rapport au changement de tendance dans les flux migratoires en Principauté d'Andorre au cours du 20^e siècle. Cette recherche tenait sa pertinence entre autres du fait que la Principauté d'Andorre, au cours du présent siècle, est passée d'une société qui expulsait périodiquement une partie de sa population à une société qui reçoit, depuis quelques décennies, un nombre important d'immigrants.

Au cours de la réalisation de la recherche, les élèves ont eu recours aux technologies de l'information et de la communication (Internet et disques optiques compacts : outils « on-line » et « off-line ») pour recueillir des informations au sujet des choix et des attitudes de la société andorrane en matière d'émigration et d'immigration et au sujet des mêmes phénomènes pour l'ensemble de l'Europe. Dans cet esprit, ils ont aussi effectué des entrevues avec des citoyens andorrans. Les élèves devaient également utiliser les outils technologiques dans la production de leurs

travaux. À cette fin, ils ont notamment employé les outils suivants : Microsoft Excel, Microsoft Word, Microsoft Publisher, Microsoft Photo Editor, Paint Shop Pro.

Dans le cadre de leur recherche, il fallait que les élèves abordent quatre thématiques : (1) la précarité de l'équilibre entre la population et les ressources dans la société andorrane traditionnelle; (2) la signification du déracinement pour les personnes immigrantes; (3) la signification de l'intégration pour les personnes immigrantes dans un nouveau pays ; (4) les relations dynamiques entre la nouvelle structure économique andorrane et sa nouvelle structure démographique. En plus de l'objectif énoncé précédemment, la recherche visait à ce que les élèves andorrans comprennent les relations dynamiques entre différentes conjonctures économiques et différents changements démographiques et qu'ils développent des attitudes de tolérance et de solidarité envers les personnes immigrantes qui tentent de s'intégrer dans leur pays.

Dans le cas de la seconde situation d'apprentissage, l'étude du mouvement *White Power* à travers le monde, les élèves poursuivaient essentiellement l'objectif de comprendre les enjeux de ce mouvement, son idéologie et les moyens que ses adeptes utilisent dans la promotion de leurs idées. La situation d'apprentissage contraignait les élèves à recourir aux technologies de l'information et de la communication en raison même du fait que le mouvement *White Power* gère de nombreux sites sur le réseau Internet. Cette situation d'apprentissage – ce qui est très important dans contexte de l'enseignement de toute histoire, y compris celle de l'Europe du 20^e siècle – obligeait les élèves à aborder des phénomènes ou des sujets fort controversés et, dans cette logique, l'enseignant d'histoire se voyait dans l'obligation de fournir à ses élèves les outils nécessaires pour qu'ils puissent rigoureusement détecter et analyser les biais, la propagande, les détournements et les omissions.

Comme dans le cas de l'étude du passage de l'émigration à l'immigration dans la société andorrane, la seconde situation d'apprentissage exigeait que les élèves réalisent une recherche en vue de recueillir les renseignements nécessaires à l'atteinte des objectifs visés et celle-ci ne pouvait être complétée sans recourir aux technologies de l'information et de la communication. Dans l'étude du mouvement *White Power*, les élèves devaient répondre à six questions : (1) Quelle est la nature du

mouvement *White Power* à travers le monde? (2) Quelle est l'idéologie défendue par le mouvement *White Power*? (3) Pourquoi la musique est-elle si importante pour les personnes qui s'orientent vers la propagande idéologique? (4) Quels sont les messages véhiculés généralement par les chansons reliées au mouvement *White Power*? (5) Quelles sont les relations de certains groupes musicaux suédois par rapport au mouvement *White Power* et comment se comportent les compagnies de disques à leur endroit? (6) Quel est le degré d'utilisation d'Internet par les groupes reliés au mouvement *White Power* et quels sont les usages les plus fréquents qu'ils en font? Une telle étude a donné lieu à de nombreux apprentissages dont l'un mérite d'être souligné explicitement : le développement d'un jugement critique remarquable par rapport à des sources documentaires répondant simultanément à des intentions explicites et à des intentions implicites, voire cachées. Essentiellement, cette situation d'apprentissage a permis à des élèves de développer la capacité de démonter une propagande et de bien comprendre sa dynamique et ses mécanismes.

Bien que les deux situations d'apprentissage présentées à titre d'exemple exigent le recours aux technologies de l'information et de la communication, il importe de prendre en compte que les ressources fournies grâce à ces technologies n'éliminent pas, pour les élèves, la nécessité de consulter des documents écrits (revues, articles, livres, archives) disponibles dans la classe et dans la bibliothèque et d'interagir avec des personnes. Les technologies de l'information et de la communication, conçues comme un moyen au service de l'apprentissage et de l'enseignement et non comme une fin en soi, constituent des ressources complémentaires à ce qui existe déjà dans la classe et dans l'école. Cependant, en faisant référence aux deux situations d'apprentissage, il est évident que les élèves n'auraient jamais pu effectuer leurs recherches d'une manière aussi complète, aussi rigoureuse et aussi nuancée sans avoir eu la chance de recourir à ces technologies. Les technologies de l'information et de la communication ne sauraient pas non plus éliminer l'enseignant d'histoire. Au contraire, étant donné la multitude d'informations et de savoirs qui deviennent disponibles aux élèves et, surtout, le fait que la présentation de ces informations et de ces savoirs peut notamment les falsifier et les biaiser, l'enseignant demeure un professionnel indispensable dans la classe d'histoire, mais un professionnel en changement sur le plan de ses pratiques pédagogiques.

Les exigences pédagogiques des technologies de l'information et de la communication en classe d'histoire

Puisqu'elles font partie de la socialisation des individus, qu'elles influencent grandement les recherches conduites dans le domaine de l'histoire et qu'elles permettent aux citoyens de toutes catégories de consulter des sources documentaires originales ainsi que des interprétations et des hypothèses diverses par rapport à différents phénomènes historiques, les technologies de l'information et de la communication augmentent progressivement leur intégration dans la classe d'histoire. Il devient de plus en plus évident que les enseignants d'histoire ne pourront pas mettre un frein à l'intégration de ces technologies et adopter pour longtemps encore une posture «technophobe». Ils se verront au moins dans l'obligation de prendre en compte les possibilités offertes par ces dernières dans le cadre de l'enseignement de l'histoire.

En plus des raisons susmentionnées qui incitent les enseignants d'histoire à considérer attentivement l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans leur classe, deux autres facteurs exercent de fortes pressions dans ce sens: le fait que plusieurs phénomènes historiques abordés en classe soient présentés, décrits et discutés sur des sites «on-line» et sur des documents «off-line» et que les personnes qui consultent ces sites et ces documents se retrouvent parfois en présence d'informations biaisées, parcellaires, falsifiées ou détournées de leur contexte initial. Par surcroît, dans la mesure où les technologies de l'information et de la communication, particulièrement les ressources «on-line», contiennent beaucoup plus d'informations que la quantité contenue dans les livres de type scolaire, où ces informations peuvent être mises à jour régulièrement – ce qui n'est pas le cas du matériel scolaire ou du matériel édité sur papier – et où ces informations donnent accès à des sources qu'il est impossible de consulter autrement

pour les élèves, l'intégration de ces technologies en classe d'histoire paraît vraiment incontournable.

Pour les enseignants d'histoire, l'intégration des technologies de l'information et de la communication en classe ne constitue cependant pas un passage professionnel facile tant sur le plan de leurs pratiques pédagogiques que sur celui de leurs pratiques évaluatives. Certains acteurs scolaires estiment même qu'il s'agit beaucoup plus d'une rupture que d'une continuité. L'idée de rupture se situe tout particulièrement dans le fait que le rôle encyclopédique – le rôle de transmission de savoirs – que les enseignants d'histoire avaient l'habitude d'assumer en interaction avec leurs élèves peut être fréquemment et rigoureusement pris en charge par les technologies de l'information et de la communication elles-mêmes. L'enseignement frontal ou magistral perd alors une grande partie de sa signification et il en est ainsi des pratiques d'enseignement exclusivement « vertical » du maître vers les élèves. En outre, comme la majorité des informations et des savoirs nécessaires à l'enseignement de l'histoire sont disponibles grâce aux technologies de l'information et de la communication et qu'elles le sont en permanence, les enseignants d'histoire sont confrontés à une autre rupture, soit celle qui consiste à passer d'un enseignement qui considère les informations et les savoirs comme des objets que les élèves observent, analysent et mémorisent à un enseignement qui conçoit que ces informations et ces savoirs sont des « ressources » ou des « outils » pour comprendre des faits, des situations, des phénomènes et des problématiques historiques. Toutefois, plusieurs de ces informations et de ces savoirs doivent faire l'objet d'une démarche systématique de structuration de la part des enseignants s'ils veulent faire en sorte que leurs élèves construisent des connaissances valides et fonctionnelles dans le domaine de l'histoire.

Comment opérer tous ces changements et, surtout, quelles sont les questions fondamentales auxquelles il faut répondre afin que ces changements soient influents dans les apprentissages des élèves et afin que, comme professionnels, les enseignants soient en mesure de les effectuer non seulement avec efficacité, mais aussi avec un haut degré d'harmonie et de certitude? Les technologies de l'information et de la communication, particulièrement dans le cas des ressources « on-line », soulèvent la problématique incontournable de la fiabilité des sources documentaires pour les élèves. Les enseignants doivent d'abord résoudre cette problématique avant de s'engager dans des changements

pédagogiques cohérents avec les ressources offertes par ces technologies. Par la suite, sur le plan pédagogique, il faut aborder les questions suivantes: (1) comment construire des connaissances en histoire et développer des compétences dans ce domaine en considérant les informations et les savoirs comme des ressources ou des outils et non comme des « objets » statiques et sans vie? (2) jusqu'à quel point les situations d'apprentissage doivent-elles favoriser l'interdisciplinarité? (3) quels sont les rôles que les enseignants doivent assumer dans la logique des moyens offerts par les technologies de l'information et de la communication et en cohérence avec l'idée que les informations et les savoirs historiques sont des ressources ou des outils pour comprendre?

La problématique de la fiabilité des sources

Avant l'arrivée des technologies de l'information et de la communication et avant qu'elles connaissent un développement exponentiel au cours des dernières années, les enseignants d'histoire choisissaient eux-mêmes ou en collaboration avec quelques collègues un matériel pédagogique de base, parfois un textbook, ou, encore, ils sélectionnaient certains chapitres de livres, des articles de revues et quelques autres sources documentaires qui constituaient l'essentiel des documents de référence mis à la disposition de leurs élèves dans la classe. Dans cette démarche, ces enseignants se posaient certes la question de la fiabilité des sources au moment de la sélection des documents, mais la réponse à cette question était trouvée facilement et, surtout, elle était déterminée à l'insu des élèves et sans leur concours. Ces derniers n'étaient pas partie prenante de cette décision et, dans un contexte où les enseignants endossaient un rôle encyclopédique, cela n'était pas nécessaire. Toutefois, parce que les élèves ont toujours été exclus du processus de prise de décision des enseignants quant à la fiabilité des sources documentaires, ils n'ont, pour la plupart d'entre eux, jamais eu la chance de développer leur jugement critique à l'école par rapport à divers écrits et à diverses opinions relativement à un même fait, une même situation ou un même événement historique. De plus, il importe de noter que les sources documentaires sélectionnées par les enseignants ne contenaient pas toujours l'ensemble des informations suffisantes pour que les élèves puissent comprendre la complexité et la dynamique d'un phénomène historique donné, entre autres parce que certains éléments avaient été omis, ou dissimulés, ou parce que, fréquemment, un seul point de vue était présenté.

Puisqu'elles fournissent aux élèves des classes d'histoire l'occasion de consulter plusieurs sources documentaires, tout particulièrement des sources «on-line», les technologies de l'information et de la communication changent radicalement la situation. Il est tout à fait impossible que les enseignants déterminent à l'avance, avant que les élèves consultent tel ou tel site ou, encore, tel ou tel disque optique compact, le degré de fiabilité de l'ensemble des informations et des savoirs qui seront éventuellement consultés. Et même s'ils se donnaient la responsabilité d'effectuer cette démarche, les changements fréquents sur les sites «on-line» rendraient cette tâche herculéenne et démesurée. Un tel contexte n'empêche toutefois pas les enseignants d'évaluer quelques sites et quelques disques optiques compacts en relation avec des objectifs particuliers poursuivis en classe d'histoire et de les suggérer aux élèves, mais ceux-ci, en naviguant sur le réseau Internet par exemple, auront toujours la chance de découvrir un site qui leur paraît utile pour les apprentissages qu'ils sont en train de réaliser et qui n'a pas encore été évalué par les enseignants.

Les enseignants d'histoire n'ont donc d'autre choix que de mettre en œuvre les situations d'apprentissage appropriées dans le but non seulement que leurs élèves prennent conscience des critères permettant de porter un regard critique sur les sources documentaires – toutes les sources documentaires, peu importe leur nature et leur intentionnalité – qu'ils sont en mesure de consulter en recourant aux technologies de l'information et de la communication, mais également qu'ils intègrent ces critères d'une manière opérationnelle dans leurs démarches de consultation. En réalité, les critères en question sont peu nombreux, mais leur intégration opérationnelle dans le fonctionnement cognitif des élèves exige que les enseignants interviennent avec eux, dans un premier temps, sur la construction d'un cadre de jugement critique. Ce cadre contient quatre questions fondamentales qui doivent guider constamment les élèves: (1) quelles sont les informations fournies par cette source documentaire et quelles sont celles qui sont omises ou dissimulées? (2) quelles sont les évidences contradictoires envisageables par rapport aux informations présentées? (3) d'où proviennent les informations véhiculées dans cette source documentaire? (4) quelles sont les intentions des concepteurs ou des auteurs de cette source documentaire? Ce cadre de jugement critique sert de guide lors de la consultation des différentes sources documentaires. Dans une certaine mesure, il demande aux élèves de se comporter à la manière d'un détective qui cherche l'information erronée, biaisée ou falsifiée ou, encore, l'information omise.

Après avoir travaillé au développement de ce cadre de jugement critique avec les élèves et s'être assurés que ceux-ci comprennent très bien sa pertinence et son importance, les enseignants doivent rendre explicites les critères qui permettront à ces derniers de déterminer avec le plus de rigueur possible le degré de fiabilité des sources documentaires spécifiques qu'ils souhaitent consulter dans leurs démarches d'apprentissage en histoire. Ces critères contribuent à l'opérationnalisation du cadre de jugement critique. Ils visent à ce que, d'une façon autonome, les élèves puissent percevoir rapidement les sources qui présentent des biais, des omissions ou qui sont marquées par une idéologie particulière. Les acteurs scolaires qui ont réfléchi à cette problématique proposent de retenir cinq critères pour évaluer le degré de fiabilité d'une source documentaire donnée : (1) l'auteur ou le concepteur; (2) le but manifeste de l'auteur ou du concepteur; (3) la date de production et la fréquence des mises à jour; (4) les références appuyant les informations présentées; (5) le degré de lisibilité du site, y incluant le texte, les illustrations graphiques et les images.

Il est capital que les enseignants créent le nombre suffisant de situations d'apprentissage de sorte que leurs élèves puissent développer un très haut degré de maîtrise par rapport à ces critères d'évaluation de la fiabilité des sources documentaires. Ces situations devraient notamment leur permettre d'intervenir sur le fait, qui suscite fréquemment des illusions chez les jeunes, que l'esthétisme d'un site ou l'élégance de sa présentation n'entretient pas nécessairement de relation avec la fiabilité de l'information qu'il contient. En lien avec chacun des critères, il serait important que les enseignants mettent l'accent sur quelques aspects incontournables. Relativement au premier critère, les élèves doivent prendre en considération s'il s'agit d'une source documentaire tenue par une institution, un organisme ou un individu. Dans tous les cas, il faut qu'ils soient conscients des orientations des responsables de la source en question et le nom de l'auteur ou du concepteur devrait être mentionné clairement. Pour ce qui est du deuxième critère, les élèves doivent déterminer si le but de l'auteur ou du concepteur est manifeste. Si le but est manifeste, il leur faut évaluer la cohérence de l'information privilégiée par rapport au but et vérifier si des buts cachés ne gèrent pas l'organisation et la présentation de l'information ou ne viennent pas la tronquer. Si le but n'est pas manifeste, la méfiance est de mise et, avant d'accorder du crédit à cette source, les élèves se trouvent dans l'obligation de détecter le but poursuivi par l'auteur ou le concepteur. Ce

critère est certainement le plus exigeant pour les élèves parce qu'il leur demande entre autres de différencier les faits des opinions, les observations des interprétations, les données importantes des données secondaires ou triviales.

Au regard du troisième critère, il importe que les élèves portent attention à la date de création de la source documentaire qu'ils s'approprient à consulter. Il faut qu'ils développent une certaine méfiance à l'égard des sites qui demeurent silencieux sur la date de leur naissance et sur les moments de leurs mises à jour. Particulièrement dans le cas des ressources « on-line », il est entré dans les us et coutumes que les mises à jour soient fréquentes et régulières – il s'agit d'ailleurs, notamment dans le domaine de l'histoire, d'une des forces des technologies de l'information et de la communication par rapport aux documents écrits – et, dans ce sens, les élèves doivent déterminer, d'une part, si ces mises à jour intègrent de nouvelles données ou de nouveaux points de vue et, d'autre part, si ces données et ces points de vue s'inscrivent toujours en cohérence par rapport aux buts de l'auteur ou du concepteur.

Relativement au quatrième critère, qui est un critère extrêmement important, il demande aux élèves de considérer avec soin les références sur lesquelles repose l'information présentée dans la source documentaire. Parmi les questions essentielles, on retrouve les suivantes : (1) l'information prend-elle en compte plusieurs références? (2) les références prises en compte sont-elles fiables? (3) les références les plus fréquemment utilisées dans le domaine sont-elles considérées? (4) les usagers de la source documentaire peuvent-ils consulter les références prises en compte? Enfin, au regard du cinquième critère (le degré de lisibilité du site, y incluant le texte, les illustrations graphiques et les images), il faut réaliser que, contrairement au *textbook* ou aux documents sélectionnés par les enseignants d'histoire dans l'optique de les mettre à la disposition de leurs élèves, les sources documentaires consultées par l'intermédiaire des technologies de l'information et de la communication ne sont pas nécessairement adaptées aux compétences que les élèves maîtrisent en lecture. Dans certains cas, il se pourrait que l'intelligibilité du texte soit très réduite en raison même du niveau structurel, sémantique et lexical de ce dernier. Puisqu'il est impossible pour un lecteur de déterminer la fiabilité d'une source documentaire s'il ne peut pas comprendre l'ensemble des informations, les élèves doivent donc évaluer le degré de lisibilité du texte par rapport à leurs

compétences en lecture. Dans cette démarche d'évaluation, il faut qu'ils prennent également en compte le niveau de lisibilité des images et des représentations graphiques. Des messages importants peuvent être transmis par ces deux modes de communication.

La construction de connaissances viables en histoire

Les technologies de l'information et de la communication posent des problèmes nouveaux et cruciaux aux enseignants d'histoire. Parmi ces problèmes, on retrouve celui de l'évaluation de la fiabilité de l'information sur les sources documentaires, particulièrement les sources «on-line». Toutefois, ces technologies ne posent pas que des problèmes aux enseignants d'histoire, elles leur offrent entre autres la chance (1) de soumettre à leurs élèves différents points de vue par rapport à un fait, une situation ou un événement historique donné; (2) d'aborder ouvertement des perspectives controversées en ayant la possibilité de les illustrer à partir de documents; (3) de démontrer les omissions ou les silences qui empêchent les individus de développer une compréhension nuancée à propos de certains phénomènes; et (4) de discuter honnêtement des évidences contradictoires. Ces nouvelles avenues pour la classe d'histoire exigent cependant que les enseignants quittent la posture encyclopédique ou de transmission de savoirs pour s'orienter vers la conception et la mise en œuvre de situations d'apprentissage permettant d'utiliser d'une manière significative et «puissante» les possibilités offertes par les technologies de l'information et de la communication. Dans une certaine mesure, il serait exact de conclure que ces technologies incitent les enseignants d'histoire à quitter un enseignement basé exclusivement sur l'histoire narrative ou quantitative.

L'histoire conçue comme étant essentiellement narrative ou quantitative concourt à ce que les enseignants dans ce domaine privilégient avec leurs élèves des démarches d'enseignement qui insistent sur l'apprentissage de la chronologie de phénomènes historiques et sur un nombre minimal de relations de co-occurrence, parfois de causalité. Les élèves ont alors l'occasion de prendre connaissance de diverses séquences de faits, de situations ou d'événements historiques ainsi que de leur contexte temporel et spatial et ils peuvent intégrer en mémoire ces informations, mais ce type d'enseignement ne favorise pas des apprentissages viables ou, autrement dit, la construction de connaissances viables. Les

apprentissages réalisés par les élèves ne sont pas suffisants pour qu'ils puissent comprendre la complexité des phénomènes historiques considérés, saisir leur dynamique et établir des relations transversales, à la fois dans le temps et dans l'espace, avec d'autres phénomènes de même nature ou qui correspondent à la même dynamique.

La majorité des participants au symposium «L'enseignement de l'histoire face aux défis des nouvelles technologies de l'information et de la communication» estiment que la construction de connaissances viables en histoire, c'est-à-dire de connaissances qui augmentent le «pouvoir» de compréhension des élèves par rapport à l'histoire de l'Europe et leur «pouvoir» de compréhension et d'action quant à la construction de l'Europe de demain, doit être soutenue et provoquée par des situations d'apprentissage qui privilégient une démarche de recherche et de résolution de problèmes. Essentiellement, les enseignants doivent créer des situations d'apprentissage qui problématisent les apprentissages visés et qui exigent des élèves un engagement très actif dans la recherche d'informations et de savoirs – les enseignants ne sont pas seulement des transmetteurs de savoirs – et dans la mise en relation de ces informations et de ces savoirs – les enseignants deviennent des guides et des médiateurs.

Les deux exemples présentés précédemment (l'étude du passage de l'émigration à l'immigration dans la société andorrane et l'étude du mouvement *White Power* à travers le monde) illustrent clairement des modalités de problématisation des apprentissages. Dans le cas de l'étude du passage de l'émigration à l'immigration dans la société andorrane, le problème consiste surtout à comprendre et à expliquer les relations dynamiques entre différentes conjonctures économiques et différents changements démographiques. Les élèves doivent donc prendre en compte des informations et des savoirs historiques pour parvenir à un degré approprié de compréhension et d'explication des relations en question; en outre, ces informations et ces savoirs sont susceptibles d'être transformés en connaissances viables parce que ces dernières seraient fortement contextualisées dans un problème, dans un contexte qui demande un haut degré d'engagement et de traitement des informations et des savoirs de la part des élèves et qui, fondamentalement, considère les connaissances comme des outils permettant de mieux comprendre et d'agir d'une manière plus judicieuse. Dans une grande mesure, le problème donne vie aux connaissances au moment même de leur

construction. La démarche reliée à l'étude du mouvement White Power à travers le monde partage également les caractéristiques de la recherche et de la résolution de problèmes et elle exige, de la même façon que dans le cas de l'étude du passage de l'émigration à l'immigration dans la société andorrane, un degré très élevé d'engagement de la part des élèves.

La problématisation des apprentissages et le fait de considérer que les informations et les savoirs historiques que les élèves sont invités à traiter activement dans les situations d'apprentissage sont des outils ou des ressources au service de la compréhension et de l'action ne signifient aucunement que ces derniers peuvent, en classe d'histoire, se satisfaire de la consultation des informations et des savoirs en question sans construire de connaissances rigoureuses. Il s'agit, au contraire, d'un dispositif pédagogique qui vise à influencer fortement sur le processus même de construction des connaissances en mettant l'accent sur la finalisation de l'enseignement, par la création de situations de recherche et de résolution de problèmes entre autres. La finalisation de l'enseignement soutient directement la problématisation de l'apprentissage. Dans un tel dispositif pédagogique, il importe toutefois d'accorder une attention spéciale à la structuration des connaissances avec les élèves. Les enseignants doivent rendre visible aux élèves ce qui demeure invisible pour eux dans le cours de la réalisation de la recherche et de la résolution du problème initial.

Fondamentalement, un dispositif pédagogique privilégiant la recherche et la résolution de problèmes comme modalités de soutien aux apprentissages des élèves dans le domaine de l'histoire demande aux enseignants de créer un contexte permanent de recherche dans la classe. Une démarche s'inscrivant dans cette logique pourrait contenir les étapes suivantes : (1) détermination du problème ou de la situation problème; (2) mise en commun des connaissances déjà maîtrisées en lien avec le problème ou la situation problème et explicitation des opinions et des hypothèses; (3) révision du problème ou de la situation problème compte tenu des connaissances antérieures des élèves, de leurs opinions et de leurs hypothèses; (4) organisation de la démarche de recherche et distribution des tâches et des fonctions; (5) consultation de sources variées, humaines et matérielles; (6) présentation des conclusions par rapport au problème ou à la situation problème initiale; (7) structuration des connaissances. Cette démarche est décrite succinctement par la suite

dans le but de rendre explicites les composantes des étapes d'une situation d'apprentissage qui viserait à influencer sur la construction de connaissances viables de la part les élèves.

L'illustration de la démarche sera effectuée à l'aide d'une problématique liée à la deuxième guerre mondiale, soit celle de la bombe atomique lancée sur Hiroshima. Une hypothèse possible à l'égard de cet événement stipule qu'il a non seulement entraîné la fin de la deuxième guerre mondiale, mais aussi le début de la guerre froide qui s'est étendue sur quelques décennies. Une telle problématique donne alors naissance à une situation d'apprentissage exigeante et complexe, et elle oblige les élèves à prendre en considération une multitude de faits et d'événements en amont et en aval du phénomène historique en question. Les élèves doivent donc considérer plusieurs réalités historiques avant d'être en mesure de tirer des conclusions qui confirment ou infirment l'hypothèse initiale de travail. De plus, il importe de noter que, dans cette situation d'apprentissage, l'enseignement est fortement finalisé – il s'agit de démontrer la vraisemblance d'une hypothèse et d'argumenter les conclusions – et, par conséquent, les apprentissages réalisés détiennent un haut degré de viabilité – ils expliquent des faits et des événements historiques et ils nécessitent l'établissement de nombreux liens fonctionnels, à la fois transversaux et longitudinaux. Les situations d'apprentissage conformes aux orientations du paradigme narratif et quantitatif de l'histoire ne partagent pas ces caractéristiques et, très fréquemment, au sortir de la classe d'histoire, les élèves ne disposent que de connaissances «statiques» relatives à des chronologies.

À la première étape (détermination du problème ou de la situation problème), l'enseignant présente à ses élèves le problème ou la situation problème, et il accorde beaucoup d'attention à leur niveau de motivation puisque leur engagement actif et continu dans la démarche d'apprentissage résulte notamment de cette dernière. Il s'attarde tout particulièrement à démontrer la valeur des apprentissages qui seront réalisés; il intervient en quelque sorte, dès le début de la situation d'apprentissage, sur la viabilité probable des connaissances qui seront construites par les élèves. A cette étape, il rend explicites les enjeux du problème ou de la situation problème ainsi que les exigences de la résolution de ce problème ou de cette situation problème. Il fait part aussi de l'hypothèse que les élèves doivent confirmer ou infirmer, en totalité ou en partie, et il insiste sur l'idée que, comme des chercheurs en histoire et des historiens, ils devront appuyer leurs conclusions

sur des sources documentaires très variées et accepter de mettre en relation des évidences contradictoires et des points de vue diversifiés. Dans le cadre de cette première étape, l'enseignant vise essentiellement à créer le contexte de la situation d'apprentissage et à placer les élèves dans une forme de « déséquilibre cognitif » afin qu'ils s'engagent dans une démarche débouchant sur la création d'un nouvel équilibre cognitif en raison même des apprentissages qui seront réalisés ou des connaissances qui seront construites.

La deuxième étape (mise en commun des connaissances déjà maîtrisées en lien avec le problème ou la situation problème et explicitation des opinions et des hypothèses) permet à l'enseignant de créer un espace pédagogique particulier afin que, dans un premier temps, les élèves énoncent l'ensemble des connaissances qu'ils maîtrisent à ce moment-là au regard du problème ou de la situation problème en question. La prise en compte des connaissances antérieures dans toute situation d'apprentissage contribue, d'une part, à ce que les nouveaux apprentissages soient mis en relation avec ces connaissances et, d'autre part, à ce que l'enseignant investisse sur la poursuite et le prolongement des apprentissages déjà effectués au lieu, comme c'est souvent le cas dans l'enseignement magistral ou frontal de l'histoire, de reprendre des apprentissages ou de favoriser des apprentissages morcelés. Cette étape exige aussi que l'enseignant, dans un deuxième temps, invite les élèves à faire part, honnêtement, de leurs opinions et de leurs hypothèses à propos du problème ou de la situation problème. A la conclusion de cette étape, tous les partenaires de la classe, élèves et enseignant, ont eu l'occasion de prendre conscience des connaissances dont dispose l'ensemble des élèves et des divers points de vue du groupe classe (opinions et hypothèses) par rapport au déclencheur de la situation d'apprentissage. En présence de ces informations, il se pourrait que la situation problème ou le problème privilégié au cours de la première étape doive être révisé. Il s'agit alors de la troisième étape du dispositif pédagogique, soit la révision du problème ou de la situation problème compte tenu des connaissances antérieures des élèves, de leurs opinions et de leurs hypothèses. Une telle révision n'a de sens que dans la mesure où elle prend appui sur les connaissances antérieures des élèves, où elle s'inscrit dans la logique de leurs opinions et de leurs hypothèses et où ces derniers comprennent très bien les enjeux de cette dynamique pédagogique.

La quatrième étape (organisation de la démarche de recherche et distribution des tâches et des fonctions) constitue une période d'organisation du travail des élèves et, aussi, de celui de l'enseignant.

Dans un dispositif pédagogique qui privilégie la recherche et la résolution de problèmes comme soutien aux apprentissages des élèves, il faut que l'enseignant accorde une très grande attention à ce qu'il est convenu de nommer la « gestion de la classe » et des groupes de travail. Les élèves doivent assumer plusieurs actions d'une manière coopérative : ils doivent notamment consulter de nombreuses sources documentaires en coopération, extraire les informations importantes et les distinguer des informations secondaires en coopération, discuter des évidences contradictoires et des points de vue différents en coopération, construire individuellement et collectivement des connaissances en coopération et produire un document final en coopération.

De plus, il est fréquent que la complexité du problème ou de la situation problème exige que chaque groupe d'élèves se penche sur quelques aspects particuliers et que, par conséquent, ce ne soit que dans le cadre du partage des réflexions et des conclusions de l'ensemble des groupes de travail que les membres de la classe, comme communauté d'apprenants, puissent résoudre finalement le problème ou la situation problème. Dans un tel contexte d'apprentissage, avant d'entreprendre la recherche elle-même, il est capital que les groupes de travail connaissent clairement les tâches qu'ils doivent effectuer et que chaque élève sache précisément le rôle et la fonction qu'il doit assumer dans son groupe de travail et dans le groupe classe. Il est également important que, en collaboration avec l'enseignant, les groupes de travail et les élèves déterminent, à cette étape-ci, les sources documentaires qui seront consultées, les personnes qui seront rencontrées, les moments de partage de l'évolution de la recherche de chaque groupe avec l'ensemble de la classe ainsi que la nature du document final qui devra être produit. La quatrième étape est fondamentalement une étape d'organisation du travail et de gestion des groupes de coopération.

Quant à la cinquième étape du dispositif pédagogique (consultation de sources variées, humaines et matérielles), elle peut être de durée très variable selon la complexité du problème ou de la situation problème, alors que le temps dévolu aux étapes précédentes est en général limité. Au cours de cette étape, avec le soutien de l'enseignant, soutien dont le degré est fortement différencié selon les connaissances et les compétences que maîtrisent déjà les élèves, ces derniers entrent dans une période intense de recherche. Dans le cas de la bombe atomique lancée sur Hiroshima et de l'hypothèse voulant que cet événement marque la fin

de la deuxième guerre mondiale et le début de la guerre froide, ils peuvent avoir pris la décision de consulter des sources documentaires et des archives par l'intermédiaire des technologies de l'information et de la communication (outils « on-line » et « off-line »), de consulter des documents écrits portant sur cette période de l'humanité, de communiquer avec certains historiens grâce au courrier électronique, de vérifier le contenu de conférences électroniques, de rencontrer quelques personnes pour les interroger sur leur compréhension de cette période et sur leur interprétation des faits historiques, etc. Toutes ces démarches fournissent aux élèves une multitude de renseignements et d'informations leur permettant de construire progressivement leur position argumentée par rapport à l'hypothèse initiale. Toutefois, dans ce contexte, il faut que l'enseignant mette à leur disposition l'ensemble des ressources nécessaires de sorte qu'ils puissent distinguer ce qui est essentiel de ce qui est secondaire, repérer ce qui est omis ou falsifié, détecter ce qui est biaisé, gérer les évidences contradictoires. Les rôles qu'assume l'enseignant au cours de cette étape sont déterminants quant à la réussite de la situation d'apprentissage et quant à ses retombées sur le développement et l'évolution des élèves. C'est plus précisément dans le cadre de la cinquième étape qu'il intervient sur le développement du jugement critique des élèves relativement à la fiabilité des sources documentaires.

La sixième étape (présentation des conclusions par rapport au problème ou à la situation problème initiale) exige que chaque groupe d'élèves produise un document qui rend compte de ses conclusions ainsi que des faits et des arguments qui appuient l'orientation de ces conclusions. Idéalement, étant donné les moyens qu'offrent maintenant les technologies de l'information et de la communication, le document en question devrait contenir du texte, de l'image et du son. Il pourrait aussi être intéressant, si cela est approprié, qu'il intègre quelques séquences vidéographiques. Ce document doit faire l'objet d'une présentation formelle à l'ensemble de la classe et il doit être mis à la disposition des élèves des autres groupes de travail. Cette étape est cruciale dans le processus de recherche ou de résolution de problèmes parce qu'elle permet le partage des conclusions de divers groupes qui se sont penchés sur des aspects particuliers d'une même problématique, parce qu'elle ouvre sur la discussion de points de vue différents, parce qu'elle fournit les bases pour que la classe, comme communauté d'apprenants, se dirige vers des conclusions générales partagées à propos du problème ou de la

situation problème qui a servi de déclencheur à l'apprentissage. La présentation dont il vient d'être question ne ferme pas la situation d'apprentissage. Au contraire, elle met en place les conditions nécessaires pour que la classe résolve, comme groupe, le problème ou la situation problème. Dans cette optique, il est possible que les élèves se voient dans l'obligation de consulter de nouvelles sources documentaires ou, encore, de revoir quelques-unes de leurs interprétations. En général, le fruit du travail partagé de l'ensemble des groupes donne lieu à une production unique qui, à l'occasion, est présentée à des auditoires variés. Les technologies de l'information et de la communication fournissent entre autres la chance aux élèves de «publier» sur Internet et de soumettre ainsi leurs conclusions et leurs hypothèses à la critique publique.

Lorsque la dernière étape (structuration des connaissances) est escamotée ou négligée dans les situations d'apprentissage contextualisé dans un problème ou une situation problème, les connaissances construites par les élèves dans ce genre de contexte sont extrêmement décevantes tant sur le plan de la qualité que sur celui de la quantité. Au cours de cette étape de construction systématique de connaissances, une étape parfois nommée «*debriefing*», l'enseignant s'oblige d'abord à rendre visible ce qui est demeuré invisible pour les élèves dans le processus de recherche ou de résolution de problèmes. Dans un tel processus, les élèves font référence à une multitude d'informations, de savoirs et de connaissances, mais ils ne sont notamment pas conscients de la pluralité des informations et des savoirs auxquels ils recourent. Il est donc crucial qu'ils prennent conscience de cet ensemble d'informations et de savoirs et cette prise de conscience n'est possible que par des interventions systématiques et rigoureuses de la part de l'enseignant. A la suite de cette prise de conscience, puisque les connaissances sont construites à partir de ces informations et de ces savoirs et puisque cette construction requiert une forme de traduction «cognitive» des informations et des savoirs en question, l'enseignant doit soutenir étroitement les élèves dans cette dynamique. Dans une certaine mesure, il participe à la construction des connaissances de ses élèves en formalisant ces dernières et en précisant leurs caractéristiques, leur «pouvoir» d'explication et leurs frontières. L'enseignant se situe, à ce moment-là, dans une période de décontextualisation – les étapes précédentes du dispositif pédagogique correspondaient à une période de contextualisation –; il offre alors l'occasion aux élèves de percevoir les informations, les savoirs et les connaissances en dehors de tout contexte, en dehors du contexte qui a soutenu initialement leur construction.

Dans le cas de la problématique du lancement de la bombe atomique sur Hiroshima perçu à la fois comme événement qui met fin à la deuxième guerre mondiale et qui donne naissance aux conditions provoquant le développement de la guerre froide, l'enseignant poursuivant des objectifs spécifiques quant à l'apprentissage de l'histoire du 20^e siècle ou quant à l'apprentissage de l'histoire de l'Europe du 20^e siècle, il doit créer l'espace pédagogique nécessaire de sorte qu'il puisse focaliser sur des connaissances particulières avec ses élèves et les systématiser. L'étape de structuration des connaissances lui fournit cet espace pédagogique. Lors de la structuration des connaissances, l'enseignant ne doit pas négliger non plus le fait que l'organisation hiérarchique des connaissances entre elles et leur indexation à des situations authentiques – une période de recontextualisation – augmentent grandement leur viabilité et leur fonctionnalité. Dans ce sens, il est crucial qu'il intervienne avec ses élèves sur l'organisation de leurs nouvelles connaissances et sur l'établissement de liens entre ces dernières et leurs connaissances antérieures, en créant entre autres le maximum de relations avec des situations historiques qu'elles permettent de comprendre et d'expliquer.

Comme on peut le constater, la finalisation de l'enseignement et la problématisation de l'apprentissage dans des problèmes ou des situations problèmes en vue d'influer fortement sur la construction de connaissances viables et fonctionnelles de la part des élèves contraignent les enseignants à effectuer des changements majeurs dans leurs pratiques pédagogiques, tant dans la planification de leur enseignement que dans celui de la gestion des situations d'apprentissage. Cette finalisation et cette problématisation leur demandent notamment d'assumer de nouveaux rôles professionnels. Avant d'aborder ces nouveaux rôles, il importe toutefois d'insister sur le caractère généralement interdisciplinaire des apprentissages suscités par les problèmes et les situations problèmes.

L'interdisciplinarité liée aux problèmes ou aux situations problèmes

Les programmes scolaires, par conséquent les apprentissages déterminés par les autorités politiques comme étant essentiels pour les élèves durant la scolarisation, sont très fortement disciplinarisés. En effet, les apprentissages sont circonscrits dans le cadre de chaque discipline : des apprentissages spécifiques en langue maternelle, des apprentissages spécifiques en langue seconde, des apprentissages

spécifiques en histoire, des apprentissages spécifiques en géographie, des apprentissages spécifiques en mathématiques, etc. Fréquemment, des matériels pédagogiques particuliers sont disponibles pour chacune des disciplines et, dans cette logique, les enseignants s'interdisent régulièrement de franchir les barrières disciplinaires avec leurs élèves. Une telle disciplinarisation de l'enseignement nuit grandement à la transférabilité des apprentissages que les élèves réalisent à l'école et elle empêche les enseignants comme les élèves de donner du sens aux apprentissages scolaires. Ces limites de l'école sur le développement et l'évolution des élèves ont incité plusieurs acteurs scolaires à remettre en question le morcellement disciplinaire des apprentissages et de l'enseignement et à s'orienter vers un plus haut degré d'interaction entre les disciplines, un plus haut degré d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité. Il faut cependant reconnaître ici que les technologies de l'information et de la communication contribuent fortement à l'établissement de liens transversaux qui « transgressent » les frontières des disciplines et que les apprentissages tirant leur origine de problèmes ou de situations problèmes s'inscrivent dans le même sens.

Dans le cas de la problématique du lancement de la bombe atomique sur Hiroshima et de l'hypothèse que cet événement historique, bien qu'il constitue la fin de la deuxième guerre mondiale, marque le début de la guerre froide, l'histoire, comme discipline et comme domaine de savoirs, permet de comprendre une partie importante du phénomène en cause, mais elle ne fournit pas toutes les données nécessaires pour parvenir à une compréhension exhaustive et nuancée de ce dernier. Seule la prise en compte d'informations et de données provenant entre autres de la géographie, de l'économie et de la sociologie, données mises en relation avec les interprétations issues de l'histoire, assure les bases minimales et suffisantes pour une compréhension exhaustive et nuancée. Dans la mesure où les enseignants privilégient des apprentissages contextualisés à partir de problèmes ou de situations problèmes et dans la mesure où ils finalisent leur enseignement de sorte que les connaissances construites par leurs élèves soient à la fois viables et fonctionnelles, il leur est extrêmement difficile de vivre professionnellement dans un contexte scolaire « monodisciplinaire » et, en cohérence avec leur conception pédagogique, ils s'orientent vers l'interdisciplinarité. L'interdisciplinarité est fortement liée aux problèmes et aux situations problèmes.

On pourrait affirmer que l'interdisciplinarité caractérise nécessairement les problèmes et les situations problèmes que les enseignants d'histoire retiennent comme déclencheurs des apprentissages et conclure, simplement, que le second – les problèmes et les situations problèmes – oblige le premier – l'interdisciplinarité. Cependant, l'interdisciplinarité n'est pas qu'une conséquence ou qu'une caractéristique des problèmes ou des situations problèmes. Elle est aussi l'un des moyens de prendre en compte à l'école, dans le processus même de construction de connaissances par les élèves, des situations de la «vie», des situations réelles, des situations authentiques. Elle constitue une avenue privilégiée pour que les élèves puissent attribuer du sens aux apprentissages scolaires et pour que les connaissances qu'ils construisent soient viables et fonctionnelles.

Par exemple, les élèves andorrans auraient pu, dans des activités pédagogiques disciplinarisées, faire l'étude des mouvements migratoires dans la société andorrane du 20^e siècle dans un cours d'histoire, faire l'étude des changements économiques dans la société Andorrane du 20^e siècle dans un cours d'économie, faire l'étude de la situation géographique et géopolitique de la Principauté d'Andorre du 20^e siècle dans un cours de géographie et réaliser ainsi des apprentissages morcelés, situés dans le cadre de chacune de ces disciplines. Ces apprentissages, pour la très grande majorité des élèves en question, en raison même de leur manque de problématisation, auraient été peu viables et, comme dans le cas de plusieurs apprentissages scolaires, ils auraient présenté de fortes probabilités de s'estomper peu de temps après l'évaluation sommative. La situation d'apprentissage décrite dans les pages précédentes illustre que les élèves ont réalisé une démarche interdisciplinaire qui les a obligés à considérer, dans le cadre d'une même recherche ou d'une même situation problème, une multitude d'informations et de savoirs historiques, économiques et politiques; elle illustre également que ces informations et ces savoirs provenant de disciplines différentes ont permis qu'ils comprennent mieux certaines relations dynamiques entre diverses conjonctures économiques et divers changements démographiques, et qu'ils sont en mesure d'expliquer des transformations qui se sont produites dans la société andorrane. Les apprentissages qu'ils ont réalisés et les connaissances qu'ils ont construites expliquent des situations réelles et authentiques et, dans cette logique, leur degré de viabilité est très élevé. Un tel degré de viabilité est difficilement atteignable dans le cadre de situations d'apprentissage

«monodisciplinaires» qui, très souvent, réduisent la complexité des situations et des problématiques réelles dans le respect des frontières disciplinaires.

En plus de toutes ces raisons qui militent en faveur de l'introduction de l'interdisciplinarité dans les situations d'apprentissage et qui soutiennent sa « force » pédagogique, il importe de reconnaître que les technologies de l'information et de la communication fournissent actuellement des ressources qui n'étaient pas à la disposition des enseignants et des élèves dans un passé récent. En effet, grâce à la possibilité d'établir des hyperliens et de réaliser des recherches thématiques sur des ressources « on-line » comme sur des ressources « off-line », les usagers peuvent, pour un phénomène donné, historique ou autre, prendre connaissance de points de vue provenant de divers champs disciplinaires et de diverses écoles de pensée. Une telle polyvalence, maintenant à la portée des enseignants et des élèves par l'intermédiaire des technologies de l'information et de la communication, favorise la planification et la gestion des situations d'apprentissage interdisciplinaires notamment parce qu'elle rend explicite l'apport particulier mais complémentaire des diverses disciplines.

Les rôles des enseignants

Plusieurs facteurs contraignent les institutions scolaires à revoir leurs finalités et leurs orientations et les acteurs scolaires, dont les enseignants, à remettre en question leurs pratiques ainsi que les rôles qu'ils assument en interaction avec les élèves. Dans beaucoup de sociétés, le taux élevé d'échecs et d'abandons scolaires, le taux de redoublement, particulièrement à l'école primaire, ainsi que le grand nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage et de jeunes qui sont toujours analphabètes fonctionnels au moment où ils quittent l'école sèment le doute sur l'efficacité de l'école à influencer significativement sur le développement et l'évolution de l'ensemble des jeunes durant le cours de leur scolarisation. Il est vrai que les caractéristiques personnelles de ces derniers ont changé depuis quelques années, mais elles ne sauraient, à elles seules, expliquer le fait que la démocratisation de l'enseignement n'entraîne pas, dans son sillon, la démocratisation de l'apprentissage. En outre, au moment où ces limites des institutions scolaires deviennent de plus en plus documentées et de plus en plus évidentes, les technologies de l'information et de la communication connaissent une croissance fulgurante et plusieurs individus estiment que ces technologies

peuvent fortement contribuer aux apprentissages que les élèves doivent réaliser à l'école. De plus, les enseignants disposent actuellement, grâce à des recherches conduites en sciences cognitives et en sciences de l'éducation, de conclusions rendant plus explicite et plus formelle qu'auparavant la compréhension de la dynamique de l'apprentissage.

Comme on peut le constater, il n'y a pas qu'un seul facteur qui concourt à ce que les enseignants changent leurs pratiques pédagogiques et, par conséquent, leurs rôles auprès des élèves, et les technologies de l'information et de la communication ne constituent jamais le seul incitatif. Dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, ces technologies exercent de fortes pressions en raison même des changements qu'elles suscitent dans la recherche historique, mais le fait que l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire ne parviennent pas souvent à augmenter la compréhension et la confiance mutuelles ainsi que la tolérance et la flexibilité dans les relations intra-nationales et extra-nationales forme probablement l'incitatif le plus puissant. C'est l'échec le plus retentissant de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire! Toutefois, il est impossible d'ignorer que les technologies de l'information et de la communication sont maintenant en mesure, et elles le seront encore davantage dans un avenir rapproché, d'assurer le rôle encyclopédique que les enseignants assument depuis longtemps et qui, dans certains cas, correspond au seul rôle formel qu'ils se reconnaissent. Les technologies peuvent remplacer très facilement un enseignant qui se satisfait professionnellement de présenter des informations et des savoirs à ses élèves dans une position frontale, de leur demander de les mémoriser et d'évaluer leur degré de mémorisation en vue de leur attribuer une note. Elles ne peuvent toutefois pas remplacer un enseignant qui assume des rôles plus actifs et plus engagés dans le processus de construction de connaissances de la part de ses élèves.

Auparavant, dans la mesure où, dans la classe d'histoire, il était impossible de mettre à la disposition des élèves l'ensemble des documents susceptibles de leur fournir les informations et les savoirs nécessaires leur permettant de comprendre des faits, des situations ou des événements, les enseignants prenaient la responsabilité de leur présenter eux-mêmes ces informations et ces savoirs et, dans ce contexte, le rôle encyclopédique qu'ils assumaient était indispensable. Il est regrettable cependant que certains d'entre eux se soient confinés à ce seul rôle. Avec le développement exponentiel des technologies de l'information et de la communication et étant donné toutes

les ressources qu'elles offrent aux enseignants dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire, ces derniers et les élèves disposent maintenant de sources documentaires variées et polyvalentes. Dans la classe d'histoire, celles-ci constituent une vaste base documentaire que les enseignants peuvent considérer, en complémentarité avec les documents écrits, comme les « dépositaires » des informations et des savoirs essentiels compte tenu des finalités et des objectifs poursuivis. Dans une telle perspective et en faisant référence à l'idée que les technologies de l'information et de la communication favorisent l'établissement d'un rapport pragmatique au savoir, les enseignants deviennent des professionnels qui sont beaucoup plus dans une relation de soutien à l'apprentissage que dans une relation d'enseignement.

En délaissant leur rôle encyclopédique ou, plutôt, en le déléguant « sous supervision » aux technologies de l'information et de la communication, les enseignants en histoire devraient assumer quatre rôles (créateur de situations d'apprentissage, guide, médiateur, modèle) s'ils veulent participer activement à la construction de connaissances viables et fonctionnelles de la part des élèves. Dans leur rôle de créateur de situations d'apprentissage, ils planifient des situations d'apprentissage contextualisé dans des problèmes ou des situations problèmes. Les problèmes et les situations problèmes provoquent un déséquilibre « cognitif » chez les élèves et les apprentissages s'inscrivent dans la logique de la recherche d'un nouvel équilibre. Essentiellement, les apprentissages répondent à des questions que les élèves se posent. Il faut reconnaître que, jusqu'à maintenant, les enseignants en histoire, comme les autres enseignants, ont été des créateurs de situations, mais les situations que la majorité d'entre eux créaient correspondaient à des situations d'enseignement et non à des situations d'apprentissage.

En recourant aux technologies de l'information et de la communication et en tenant compte de la dynamique de la construction des connaissances, les enseignants en histoire doivent aussi assumer un rôle de guide; certains acteurs scolaires font alors référence à un rôle de tuteur ou d'entraîneur. Les situations d'apprentissage exigent qu'ils encadrent les élèves dans leurs démarches de recherche et de consultation des diverses sources documentaires. C'est entre autres dans le cadre de ce rôle qu'ils interviennent sur le jugement critique par rapport à la fiabilité des sources. Il faut également que les élèves reçoivent le soutien nécessaire pour distinguer les informations importantes des informations secondaires et

les faits des opinions, pour inscrire leurs réflexions dans la logique du problème ou de la situation problème et pour réaliser la production attendue compte tenu des objectifs poursuivis.

De plus, dans toute situation d'apprentissage, les enseignants se retrouvent dans l'obligation d'assumer un rôle de médiateur entre les informations et les savoirs et les élèves. Ce rôle de médiation est capital dans le sens où les enseignants d'histoire rendent des sources documentaires consultées intelligibles pour ces derniers. Ce sont des professionnels au service de l'apprentissage qui assurent la compréhension des faits, des situations et des événements, qui fournissent les moyens de gérer les évidences contradictoires et les points de vue différents et qui soutiennent le développement des compétences permettant de tirer des conclusions nuancées et argumentées. Dans ce rôle de médiateur, les enseignants prévoient non seulement des moments de structuration des connaissances, mais aussi des moments où ils contribueront à ce que des informations et des savoirs consultés par les élèves soient traduits « cognitivement » en connaissances. Ils participent ainsi étroitement et directement au processus de construction de connaissances de la part des élèves.

Les enseignants doivent en outre assumer un rôle de modèle. Les situations d'apprentissage qui privilégient les problèmes et les situations problèmes comme déclencheurs des apprentissages exigent des élèves la mise en action d'une multitude de démarches ou de procédures – on pourrait faire référence ici à des connaissances procédurales. Selon le degré d'expertise des élèves, il est possible, par exemple, qu'ils ignorent comment distinguer les idées principales des idées secondaires, comme il est possible qu'ils ne sachent pas comment déterminer le degré de fiabilité d'une source documentaire. Dans ces cas et en cohérence avec leur rôle de modèle, les enseignants prendraient la responsabilité de démontrer aux élèves, d'une manière explicite, l'ensemble des actions coordonnées que requièrent la distinction des idées principales par rapport aux idées secondaires et la détermination du degré de fiabilité d'une source documentaire. Dans ce rôle, il s'agit essentiellement de fournir aux élèves les moyens pour qu'ils puissent réaliser rigoureusement ce qui est attendu d'eux. Les enseignants interviennent alors sur le développement d'outils cognitifs qui offrent la possibilité de traiter les informations et les savoirs et de les transformer en connaissances.

Conclusion : quelques éléments qui méritent beaucoup d'attention

Les nombreux changements pédagogiques suscités par l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de l'histoire, changements qui sont aussi suscités par les exigences de la construction de connaissances viables et fonctionnelles ainsi que par les limites observées quant aux influences de l'école sur le développement et l'évolution des jeunes, provoquent une remise en question des pratiques pédagogiques des enseignants. Cette remise en question risque de conduire à des changements professionnels qui sont beaucoup plus de l'ordre de la rupture que de celui de la continuité. Dans ce sens, il devient capital d'accorder une attention particulière à la formation initiale et continue des enseignants dans le domaine de l'histoire. Il faut leur offrir une formation, initiale et continue, qui leur donne la chance de comprendre la dynamique de l'apprentissage et qui leur offre la possibilité de planifier et de gérer des situations d'apprentissage qui s'inscrivent en cohérence par rapport à cette dynamique tout en recourant aux technologies de l'information et de la communication.

De plus, puisqu'il n'existe pas jusqu'à maintenant une multitude de situations d'apprentissage réalisées concrètement dans des classes, qu'on pourrait utiliser pour illustrer aux enseignants d'histoire une démarche pédagogique systématique et rigoureuse qui intègre à la fois les rôles de créateur de situations d'apprentissage, de guide, de médiateur et de modèle, il serait important de constituer une banque de situations « exemplaires ». Toutefois, il paraît primordial qu'un organisme – peut-être le Conseil de l'Europe – mette sur pied un lieu d'échange et de partage sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Un tel lieu viserait à développer une culture de coopération entre les enseignants dans le domaine de l'histoire. Il deviendrait alors possible de rendre compte de diverses expériences et de diverses pratiques, de souligner leurs forces et leurs faiblesses et de « donner envie » de prolonger les

expériences et les pratiques en question. Ce lieu pourrait favoriser certaines généralisations.

L'histoire des changements pédagogiques a démontré avec suffisamment de clarté l'hypothèse que les pratiques évaluatives contrecarrent souvent les changements souhaités pour qu'il soit incontournable de se pencher sur les liens de cohérence entre les pratiques pédagogiques et évaluatives, particulièrement les évaluations sommatives et certificatives. Il est reconnu que les pratiques évaluatives orientent les apprentissages des élèves et les stratégies d'étude qu'ils déploient. La force des évaluations sur leurs apprentissages tire entre autres son origine du fait que l'évaluation détient une très grande importance dans les milieux scolaires. Pour plusieurs élèves, leur performance, telle que déterminée par une note, est beaucoup plus importante que les apprentissages qu'ils réalisent ou que les connaissances qu'ils construisent. Dans un tel contexte, il est crucial que les situations d'évaluation partagent les mêmes caractéristiques que les situations d'apprentissage. A titre d'exemple, il serait illogique d'évaluer des connaissances construites à partir d'un problème ou d'une situation problème par l'intermédiaire d'un test à réponses brèves ou d'un test qui ne fait référence à aucun contexte spécifique.

Tous ces changements pédagogiques dans la classe d'histoire visent à ce que l'apprentissage de l'histoire par les jeunes contribue à la construction de la société de demain. L'une des finalités de l'apprentissage et de l'enseignement de l'Europe du 20^e siècle touche la construction de l'Europe de demain dans un esprit de compréhension et de confiance mutuelles, dans une démarche tolérante et pluraliste et dans une orientation de citoyenneté démocratique. Au-delà des mots, la poursuite d'une telle finalité exige des enseignants qu'ils intègrent dans leur enseignement de l'histoire les évidences contradictoires, les perspectives multiples ainsi que les interprétations transculturelles. C'est à ce prix que les faits, les situations et les événements historiques donnent lieu à une compréhension relative. Toutefois, cette compréhension relative ne devient réellement possible que dans la mesure où les élèves ont la chance de développer leur jugement critique en collaboration avec les enseignants et où les faits, les situations et les événements ne sont pas considérés isolément, mais comme des phénomènes qui font partie d'une séquence dont l'une des extrémités est constituée des origines et l'autre des conséquences. Dans cette optique, plusieurs enseignants doivent probablement développer eux-mêmes un nouveau rapport non seulement à l'histoire, mais aussi à l'enseignement de l'histoire.

Annexe

Recommandation 1283¹ relative à l'histoire et à l'apprentissage de l'histoire en Europe de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe

1. Tout individu a le droit de connaître son passé ainsi que le droit de le désavouer. L'histoire est l'un des moyens de retrouver ce passé et de forger une identité culturelle. C'est aussi une porte ouverte sur l'expérience et la richesse du passé et d'autres cultures. L'histoire est une discipline qui développe l'approche critique de l'information et l'imagination contrôlée.
2. L'histoire a aussi un rôle politique clé à jouer dans l'Europe d'aujourd'hui. Elle peut favoriser la compréhension, la tolérance et la confiance entre les individus et entre les peuples d'Europe. Elle peut aussi devenir une force de division, de violence et d'intolérance.
3. La connaissance de l'histoire est importante pour la vie civique. Sans elle, l'individu est plus vulnérable, sujet à la manipulation, politique ou autre.
4. Pour la plupart des jeunes, l'histoire commence à l'école. Elle ne devrait pas consister à apprendre par cœur des faits historiques pris au hasard; elle devrait être une initiation aux modes d'acquisition des connaissances historiques, de façon à développer l'esprit critique et à favoriser un comportement démocratique, tolérant et civilement responsable.
5. Les établissements scolaires ne sont pas les seules sources d'information et d'opinion sur l'histoire. Parmi d'autres sources on peut

1. Discussion par l'Assemblée le 22 janvier 1996 (1^{re} séance) (voir Doc. 7446, rapport de la commission de la culture et de l'éducation, rapporteur: M. de Puig).
Texte adopté par l'Assemblée le 22 janvier 1996 (1^{re} séance).

citer les moyens de communication de masse, le cinéma, la littérature et le tourisme. Une influence est également exercée par la famille, les pairs, les communautés locales et nationales, et par les cercles religieux ou politiques.

6. Les nouvelles technologies de communication (CD-I, CD-R, Internet, réalité virtuelle, etc.) sont en train d'élargir progressivement la portée et l'impact des sujets d'histoire.

7. Il est possible de distinguer plusieurs formes d'histoire: la tradition, les souvenirs et l'histoire analytique. La sélection des faits obéit, dans chacune des formes, à des critères différents. Et ces différentes formes d'histoire remplissent des rôles différents.

8. Les hommes politiques ont leur propre interprétation de l'histoire, et certains sont tentés de la manipuler. Presque tous les systèmes politiques ont utilisé l'histoire pour servir leurs intérêts et ont imposé leur version des faits historiques ainsi que leur définition des bons et des méchants dans l'histoire.

9. Même si leur but est d'être le plus objectif possible, les historiens sont aussi très conscients de la subjectivité de l'histoire et des différentes manières dont on peut la reconstruire et l'interpréter.

10. Les citoyens ont le droit d'apprendre une histoire non manipulée. L'Etat devrait donc assurer ce droit et encourager une approche scientifique appropriée, sans déformation religieuse ou politique, de tout ce qui est enseigné.

11. Les enseignants et les chercheurs devraient se concerter pour assurer continuellement la mise à jour et le renouvellement du contenu de l'enseignement de l'histoire. Il est important que l'histoire avance de pair avec le présent.

12. La transparence devrait être de mise entre tous ceux qui travaillent dans les domaines de l'histoire, que ce soit la salle de classe, le studio de télévision ou la bibliothèque d'université.

13. Une attention particulière devrait être accordée à la problématique de l'Europe centrale et orientale qui a tant souffert de la manipulation de l'histoire jusqu'à tout récemment et qui dans des cas d'espèce est encore assujettie à une censure politique.

14. L'Assemblée recommande au Comité des Ministres d'encourager l'enseignement de l'histoire en Europe en formulant les propositions suivantes:

i. la connaissance de l'histoire devrait être une part essentielle de l'éducation des jeunes. Son enseignement devrait permettre aux élèves d'acquérir la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information d'une manière critique et responsable, de saisir la complexité des sujets et d'apprécier la diversité culturelle. Il importe d'identifier les stéréotypes et autres perversions fondés sur des préjugés nationaux, raciaux, religieux et autres;

ii. le contenu des programmes d'histoire devrait être très ouvert. Il devrait comprendre tous les aspects des sociétés (l'histoire sociale et culturelle aussi bien que l'histoire politique). Le rôle des femmes devrait être dûment reconnu. L'histoire locale ainsi que l'histoire nationale (mais pas nationaliste) doivent être enseignées, ainsi que l'histoire des minorités. Les événements controversés, sensibles et tragiques devraient être équilibrés par rapport aux influences positives mutuelles;

iii. l'histoire de toute l'Europe, l'histoire des principaux événements politiques et économiques, ainsi que les mouvements philosophiques et culturels, qui ont formé l'identité européenne, doivent figurer dans les programmes d'enseignement;

iv. les établissements scolaires doivent reconnaître les différentes façons de traiter les mêmes sujets dans différents pays, et cela peut être développé comme une base pour des échanges scolaires;

v. l'Institut Georg Eckert pour la recherche internationale sur les manuels scolaires devrait être soutenu, et les ministères de l'Education et les éditeurs de manuels scolaires des Etats membres devraient veiller à ce que la collection de manuels de l'institut soit maintenue à jour;

vi. il faut combiner les différentes formes d'apprentissage de l'histoire (l'étude du manuel, la télévision, les exposés, la visite de musées, etc.) sans privilégier, de façon exclusive, l'une d'entre elles. Les nouvelles technologies de l'information doivent s'intégrer pleinement dans ce processus. Des critères éducationnels (et académiques) appropriés pour la sélection du matériel à utiliser devraient être assurés;

vii. une plus grande interaction devrait être favorisée entre les influences scolaires et extrascolaires sur l'appréciation de l'histoire par les jeunes, par exemple par les musées (et en particulier par les musées d'histoire), les routes culturelles et le tourisme en général;

viii. les approches novatrices de l'enseignement de l'histoire devraient être encouragées, ainsi que la formation professionnelle continue, notamment en ce qui concerne les nouvelles technologies. L'établissement d'un réseau interactif d'enseignants d'histoire devrait être encouragé. L'histoire devrait être une priorité pour les séminaires européens d'enseignants organisés dans le cadre du programme du Conseil de la coopération culturelle pour la formation continue des enseignants;

ix. il faut favoriser la coopération entre les enseignants et les historiens, par exemple par le biais du nouveau projet du Comité de l'éducation du Conseil de la coopération culturelle sur l'apprentissage et l'enseignement de l'histoire de l'Europe au XXe siècle;

x. les gouvernements devraient soutenir la création d'associations nationales indépendantes des enseignants d'histoire. La participation active de celles-ci dans l'association européenne des enseignants d'histoire Euroclio devrait être encouragée;

xi. un code de conduite pour l'enseignement de l'histoire devrait être préparé en collaboration avec les enseignants en histoire, ainsi qu'une charte européenne pour les protéger des manipulations politiques.

15. L'Assemblée soutient la liberté de recherche académique mais s'attend également à la même responsabilité professionnelle que celle demandée aux professionnels de la radiodiffusion. En conséquence, l'Assemblée recommande au Comité des Ministres:

i. de demander aux gouvernements d'assurer un financement continu de la recherche en matière d'histoire et des travaux des commissions multilatérales et bilatérales sur l'histoire contemporaine;

ii. de promouvoir la coopération entre historiens, en prenant en compte différentes expériences et opinions, en vue de favoriser le développement d'attitudes plus ouvertes et plus tolérantes en Europe;

iii. d'assurer la protection du droit des historiens à la liberté d'expression.

16. Une collaboration européenne dans le domaine de l'histoire devrait être encouragée. L'Assemblée recommande au Comité des Ministres:

i. d'étudier les éléments de base des diverses histoires des peuples de l'Europe qui, acceptés par tous, pourraient être intégrés dans tous les manuels d'histoire européenne;

ii. d'examiner la possibilité d'établir dans les Etats membres une bibliothèque électronique de l'histoire;

iii. d'encourager les Etats membres à établir des musées nationaux d'histoire sur le modèle allemand de la «Maison de l'histoire» à Bonn;

iv. de promouvoir les projets multilatéraux et bilatéraux dans le domaine de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire, et en particulier les projets régionaux entre pays voisins.

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
<http://www.hunter-pubs.com.au>

AUSTRIA/AUTRICHE

Gerold und Co., Weihburggasse 26
A-1010 WIEN
Tel.: (43) 1 533 5014
Fax: (43) 1 533 5014 18
E-mail: buch@gerold.telecom.at
<http://www.gerold.at>

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

USIS, Publication Service
Havelkova 22
CZ-130 00 PRAHA 3
Tel.: (420) 2 210 02 111
Fax: (420) 2 242 21 1484
E-mail: posta@uvis.cz
<http://www.usiscr.cz/>

DENMARK/DANEMARK

Swets Blackwell A/S
Jagtvej 169 B, 2 Sal
DK-2100 KOBENHAVN O
Tel.: (45) 39 15 79 15
Fax: (45) 39 15 79 10
E-mail: info@dk.swetsblackwell.com

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124 rue H. Barbusse
93308 Aubervilliers Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail: commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE

UNO Verlag
Am Hofgarten 10
D-53113 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE

BERSY
Route de Monteiller
CH-1965 SAVIESE
Tel.: (41) 27 395 53 33
Fax: (41) 27 395 53 34
E-mail: jprausis@netplus.ch

Adeco - Van Diermen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 06
E-mail: mvandier@worldcom.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

STRASBOURG

Librairie Kléber
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Web site: <http://book.coe.int>