

en soulignant la complexité et l'hétérogénéité des réseaux de l'Éducation nouvelle. Certes, la formule « tournant historiographique » est peut-être excessive (p. 40), mais l'auteur est convaincant lorsqu'il affirme qu'il faut accepter de « désoccidentaliser l'histoire de la pédagogie Freinet et des courants pédagogiques français en général ». Ce livre nourrit ce changement de perspective historiographique. Néanmoins, la notion de « contre-histoire » (p. 217) mériterait d'être mieux définie et explicitée.

Or *L'expérience Vrocho*, c'est aussi l'expérience de Xavier Riondet, celle d'un spécialiste de l'éducation nouvelle et de la pédagogie Freinet, qui découvre progressivement Vrocho par fragments lors de ses pérégrinations d'enseignant-chercheur. Un grand intérêt du livre réside dans la reconstitution de cette aventure collective et de la mise en perspective par l'auteur d'une micro-histoire pour nourrir une réflexion plus générale sur sa méthodologie d'historien, sur la difficulté des chercheurs de s'affranchir des normes contemporaines, sur l'évolution des sciences de l'éducation, sur l'histoire du corps, de la santé...

Ce livre rejoint ainsi l'actualité : « l'expérience Vrocho pose d'abord la question de l'évolution des pratiques de santé et du rapport entre le malade et la médecine » (p. 229). On laissera le lecteur découvrir au cœur de l'ouvrage les préconisations de Vrocho pour « régénérer » les malades dans une époque où le concept de médecine alternative n'allait pas encore de soi. Ce livre pose aussi la question de l'écologie comme force de problématisation de l'éducation scolaire contemporaine. On aurait peut-être aimé que l'auteur insiste davantage, comme il l'avait suggéré dans l'introduction, sur les apports des civilisations orientales dans ces problématiques. L'ouvrage s'achève sur des questions cruciales et universelles : qu'est-ce qu'une bonne école ? Qu'est-ce qu'une école juste ? Assurément, l'expérience vécue par Vrocho et ses amis dans les années 1930 à Nice ouvrait des perspectives intéressantes pour répondre à ces questions.

Fabien Groeninger

LIRDEF, Faculté d'éducation, Université de Montpellier

Stéphane Lévesque et Jean-Philippe Croteau

L'avenir du passé. Identité, mémoire et récits de la jeunesse québécoise et franco-ontarienne

Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 2020. 268 p.

La formation de l'identité et l'enseignement de l'histoire sont des sujets qui attirent l'attention de nombreux historiens et didacticiens depuis plusieurs années et l'identification à la nation est fréquemment citée comme une des finalités possibles de l'enseignement de l'histoire. Avec cet ouvrage, les auteurs s'aventurent donc sur un terrain miné en quelque sorte, puisque plusieurs chercheurs se sont déjà prononcés sur ces questions et que les débats et discussions sur le sujet font régulièrement

surface dans les médias. Leur entreprise n'en est que plus méritoire.

L'intérêt principal de *L'avenir du passé* est qu'il exploite un nouveau corpus de données assemblées par les chercheurs pour l'occasion. L'intention à l'origine de la recherche présentée dans cet ouvrage est de valider le postulat selon lequel les jeunes des écoles francophones du Québec et de l'Ontario « partagent un récit commun de l'histoire nationale et se sentent liés aux mêmes communautés d'appartenance » (p. 2). Ainsi, Lévesque et Croteau ont demandé à 635 jeunes fréquentant des écoles francophones du Québec et de l'Ontario d'écrire un texte répondant à cette question : « Raconte-moi l'histoire des francophones au pays comme tu la connais » (p. 9).

Après avoir exposé leur méthodologie dans le premier chapitre, les auteurs proposent un deuxième chapitre qui fixe les principaux points de repère de l'historiographie du Canada français en puisant dans les écrits d'auteurs qui y ont participé depuis plus de 100 ans, de Lionel Groulx à Yves Frenette en passant par les écoles de Montréal et de Québec. Ils suggèrent ainsi quelques récits types qui serviront de catégories larges pour interpréter les propos des élèves : l'expérience francophone, la nation canadienne, la modernisation et la perspective autochtone.

Les chapitres suivants offrent une analyse des récits des élèves selon différents angles : le territoire, le genre, la langue et l'appartenance identitaire. Les données révèlent plusieurs aspects des récits produits par les élèves, dont certains ne nous surprennent pas, comme le fait que la majorité des élèves québécois (51 %) situent leur récit au Québec et que 52 % des élèves ontariens le situent au Canada. La recherche de Lévesque et Croteau met en évidence des éléments fort intéressants et, à notre connaissance, nouveaux lorsqu'elle montre que les productions des élèves des deux provinces puisent dans une mémoire commune pour la période de la Nouvelle-France et que les grands explorateurs sont des personnages reconnus par toutes les catégories d'élèves, nonobstant le genre, la langue, la région ou l'appartenance identitaire.

Sans surprise, l'expérience francophone est présente dans la majorité des récits (elle faisait l'objet de la question qui était posée aux élèves). Plus surprenante est la tendance des élèves anglophones et allophones du réseau franco-ontarien à adopter en majorité un récit axé sur l'adversité francophone, c'est-à-dire fondé sur les luttes et les gains des Franco-Ontariens pour la protection et la reconnaissance de leurs droits. Au Québec, seulement 44 % des élèves francophones et 36 % des élèves allophones adoptent ce type de discours. Ce contraste amène les auteurs à mettre en lumière l'apparente efficacité des écoles franco-ontariennes à transmettre le récit de la communauté francophone, alors que d'autres recherches, comme celles de Wineburg et d'Epstein, portent à penser que l'environnement culturel et social à l'extérieur de l'école est plus déterminant dans la construction d'un récit historique chez les élèves. Voilà une question qui mérite certainement d'être creusée dans d'éventuelles recherches sur le même sujet.

Lorsqu'ils s'intéressent à l'appartenance identitaire des élèves en lien avec le contenu de leurs récits, Lévesque et Croteau remarquent une tendance chez les élèves du réseau franco-ontarien à manifester un fort niveau d'attachement au Canada qui s'accompagne, paradoxalement pourrait-on penser, d'une tendance à mettre en évidence l'adversité qu'ont affrontée les francophones dans leurs récits. Il semble donc

que ces élèves n'aient pas tendance à adopter une vision dichotomique de l'histoire opposant Canada français et Canada anglais, malgré le fait que les francophones aient dû lutter sans relâche pour préserver leurs droits au sein de l'espace canadien. Voilà, il nous semble, un autre constat d'importance qui mérite d'être exploré davantage.

Bien qu'elle apporte des éléments de réponse à des questions fort pertinentes, cette recherche soulève également de nouvelles questions, ce qui est la marque d'une entreprise scientifique digne de ce nom. Mieux connaître la situation des Franco-Ontariens nous amène immédiatement à constater que l'on connaît très peu de choses à propos des autres communautés francophones du Canada, notamment celles des Prairies et de l'Ouest. Quels sont les contours du récit historique que se racontent ces communautés? Celles-ci sont-elles aussi fragilisées qu'on peut le penser? Si les réponses provenant de l'Ontario nous incitent à repenser les idées préconçues sur l'état de la mémoire et de l'identité canadienne-française, que découvrirait-on en menant une étude semblable ailleurs au Canada?

L'autre question qui nous préoccupe est d'ordre méthodologique. Si la démarche de production d'un récit historique par les élèves comporte ses limites, comme n'importe quelle méthode d'ailleurs, elle est reproduite depuis que Létourneau et ses collaborateurs en font usage, depuis une quinzaine d'années, sans grandes modifications. Lévesque et Croteau identifient pourtant les limites de cette façon de procéder. En outre, le fait de l'utiliser seule ne permet pas de comprendre les sources du récit ni de savoir à quel point l'élève le « fait sien ». De plus, on demande aux élèves de s'exprimer par le biais d'un moyen qu'ils maîtrisent mal, la production d'un récit (p. 37 et 227).

Nous voyons d'autres limites à cette méthodologie. Au premier chef, le fait que la production du récit est initiée par une question formulée par le chercheur donne nécessairement une direction à l'entreprise. Si on avait demandé aux élèves de faire le récit de leur communauté ou de leur pays sans mentionner les francophones, est-ce que les luttes et revendications pour les droits linguistiques y auraient occupé une aussi grande place? Pensons également que la rédaction du récit se déroule dans un cadre de type scolaire, même si elle n'est pas une tâche attribuée par l'enseignante ou l'enseignant. À ce titre, il serait attendu que les élèves cherchent au moins en partie à répondre aux attentes, c'est-à-dire à répondre le plus « correctement » possible à la question, même s'ils sont encouragés à répondre selon leurs propres idées. Ils pourraient ainsi être portés à puiser dans leurs connaissances « scolaires » pour réaliser la tâche et leur récit refléterait plutôt leur capacité de mémorisation que leur représentation du passé de leur communauté. Aussi riche que soit cette démarche par les données qu'elle génère et les analyses qu'elle permet, il nous semble essentiel que les chercheurs qui l'emploient continuent de la perfectionner pour combler ses lacunes à chaque nouvel usage.