INTRODUCTION : L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU SECONDAIRE EN ONTARIO

Jan Haskings-Winner, Présidente de l'OHASSTA, Leader en enseignement (Histoire et Études contemporaines), Conseil scolaire du district de Toronto.

OHASSTA est heureuse de se joindre à l'AEC pour son congrès annuel cette année. Nous sommes heureux de pouvoir vous présenter un grand nombre de conférenciers, de présentateurs et de récipients de prix dans notre programme, ainsi que la présence d'enseignants provenant de partout au pays. L'opportunité de rencontrer, d'apprendre, de discuter et de créer une connaissance de notre histoire dans toute sa diversité est bien importante de nos jours.

Est-ce que le contenu compte lorsqu'on enseigne l'histoire ? Quelle(s) histoire(s) doi(ven)t être enseigné(es) au secondaire si c'est la dernière fois qu'un élève touchera à l'histoire ? Est-ce que les compétences comptent et si c'est le cas, lesquelles — la pensée historique ou les compétences littéraires, ou sont-elles toutes deux interreliées ? Nous savons que pour plusieurs élèves, le cours d'histoire au secondaire représente la dernière occasion pour eux de porter attention à l'histoire en tant que champ d'étude. *Comment* les enseignants d'histoire apprennent-ils à enseigner l'histoire ? Quel est l'objectif de l'enseignement de l'histoire en tant que discipline distincte, séparée des sciences sociales ou des sciences humaines ?

Les contributions des auteurs se prêtent bien au thème de « Qu'est-ce que l'histoire » de ce numéro spécial. L'idée que l'histoire n'est pas qu'une histoire, mais plusieurs histoires, et l'idée que la manière dont on « fait » l'histoire ainsi que le rôle que notre identité joue dans ce processus, permettent de découvrir des choses intéressantes.

La plupart des enseignants qui donnent des cours d'histoire ont suivi au moins deux cours d'histoire à l'université. L'habilitation à enseigner l'histoire a varié entre un minimum de deux cours à l'Université de Toronto (maintenant trois cours) à cinq cours dans quelques universités en Ontario. La plupart de ces cours de premier cycle sont offerts selon une formule d'exposé, de transmission d'information. On met l'accent sur le contenu et sur l'histoire, en s'attendant à ce que les étudiants de premier cycle sachent comment analyser, faire des liens et écrire de façon critique. Le défi auquel les enseignants font face dans leur salle de cours du 21e siècle est de savoir que le modèle de l'exposé ne produit pas le niveau espéré de compréhension de l'histoire, de la culture ou du contexte historique.

Une façon d'impliquer les élèves du secondaire dans l'histoire est de trouver des histoires qui les concernent et de laisser les élèves exprimer ce qu'elles veulent dire en leurs propres mots. Bien que l'histoire des conflits et des guerres auxquels le Canada a participé soient bien couverte, on pourrait même parfois dire trop couverte, d'autres histoires n'ont pas la possibilité de se rendre jusqu'à la salle de cours. Plus ces histoires sont introduites, plus les élèves risquent d'être motivés à s'impliquer dans leur propre histoire. Pourquoi les enseignants ne pourraient-ils pas inclure les expériences des femmes, des travailleurs, l'histoire des immigrants, la lutte de beaucoup de Canadiens pour obtenir le droit de vote (les femmes, les Premières nations, la fin des restrictions sur la base de la race). Tel que Carla Peck le note, « Étudier la relation entre l'identité ethnique et la construction des récits historiques peut aider les élèves, les enseignants et les chercheurs à comprendre certaines raisons pour lesquelles les gens interprètent le passé différemment. » (Peck)

Pourquoi les guerres du 20e siècle sont-elles si bien couvertes dans les écoles de l'Ontario ? En tant que formatrice d'enseignants l'année dernière à l'Université de Toronto (OISE), j'ai visité plusieurs cours d'histoire. Dans le cours obligatoire d'histoire de 10e année qui débute en 1914, j'ai souvent observé des classes qui étudiaient toujours la Première Guerre mondiale alors qu'elles avaient débuté le cours un ou deux mois avant cela. (Ontario, Canadian and World Studies 2005, p.45). Tel que Phil Ryan le note dans son texte sur la « Mémoire partagée », « L'histoire militaire canadienne représente l'effort de rassembler les deux solitudes que nous ne

pouvons lier d'aucune autre manière. La guerre et la mémoire sont rapprochées aujourd'hui plus que jamais…l'apothéose de Vimy, qui s'est transformée d'une bataille presqu'oubliée à représenter « la naissance d'une nation ». (Ryan)

Une deuxième approche pour engager les élèves en histoire de niveau secondaire est d'encourager les opportunités de performance qui peuvent inclure le travail ou l'examen traditionnel, mais aussi, on l'espère, des projets créatifs reliés au théâtre, à l'art et à la technologie, ce qui leur permet de « faire » de l'histoire. « Une salle de cours remplie d'affiches produites par les élèves pourrait suggérer que les élèves ont participé à une forme engagée d'apprentissage. Mais c'est le processus d'apprentissage de l'élève et l'engagement cognitif plutôt que le produit final — qui distingue les projets des travaux scolaires.» (Larmer John et Mergendoller, 2010) Le processus de « faire » de l'histoire n'exige pas des enseignants en histoire qu'ils connaissent absolument tout à propos de tout, mais plutôt d'apprendre aux côtés des élèves lors de l'exploration de grandes questions plutôt que de sujets spécifiques. Nous commençons tout juste à reconnaître la complexité de la culture et la manière dont les événements ont façonné les différents groupes et individus.

Comment, alors, enseigner l'histoire ? Voulons-nous que les enseignants en histoire ne connaissent rien de l'histoire qu'ils enseignent ? Est-ce que les enseignants en histoire peuvent tout savoir de toute manière ? Deux questions auxquelles on ne peut répondre par un oui ou un non! Comme Stéphane Lévesque le note, « Développer la littératie historique nécessite un mode d'engagement particulier avec l'histoire — en termes de faits et de récit. Lorsque les élèves sont mis au défi de penser comme les historiens, ils doivent aborder une série de questions essentielles auxquelles on ne peut pas répondre à l'aide de textes de cours et de compétences littéraires interdisciplinaires » (Lévesque). La littératie historique et la pensée historique sont toutes deux requises dans nos cours aujourd'hui.

Le développement de ces compétences est une question qui nécessite le travail de l'enseignant et de l'élève. Choisir laquelle des compétences devrait être développée est une question posée par Christou et Sears dans leur réflexion sur la citoyenneté et l'histoire. « À noter était la description de l'histoire en enseignement en termes de dispositions et de perspectives plutôt qu'en termes de compétences ou simplement de contenu. Ces dispositions incluaient un détachement des pressions immédiates, une volonté de chercher des comparaisons et des analogies, une volonté de soumettre les émotions à la raison, la considération de perspectives multiples aux questions et l'évaluation des forces de continuité et de changement. L'importance de ces perspectives pour les éducateurs impliqués dans le développement d'une approche active et critique à la pédagogie est due en grande partie au concept de présence d'esprit qui fait appel aux habitudes de l'esprit plutôt qu'à la rétention de données ou à une compétence particulière. » (Christou et Sears)

Une autre façon d'impliquer les élèves est d'inclure les identités, valeurs et expériences de plusieurs groupes différents. L'histoire, et l'histoire canadienne, nécessitent plus que le simple désir d'impliquer les élèves dans le processus d'examiner l'histoire. Les élèves démontreront de la curiosité et de l'engagement s'il existe une raison de vouloir en savoir plus sur les événements, les gens et les communautés. Comme Fine-Meyer l'identifie « Les expériences des femmes canadiennes ont été absentes des récits de construction de la nation, lesquels mettaient l'accent sur les accomplissements des élites et des hommes publics. Les leaders politiques et militaires, les juristes et les géants industriels ont aussi contribué à façonner la nation. » Si les élèves ne se voient pas dans l'histoire qui est enseignée, ils n'y porteront pas attention. Ceci se retrouve dans le commentaire de Sadlier: « comment avons-nous pu faire avancer une partie du récit canadien et en même temps trouvé le moyen d'exclure les Canadiens qui étaient ici au tout début ? »

Markus nous donne un apercu de la façon dont les artistes répondent à la question du choix des histoires en racontant leur propre histoire sous de nouvelles formes et présentée selon de nouvelles interprétations. « Les images d'archives, les récits d'histoires vécues et les artéfacts soigneusement préservés, donnent aux artistes des informations et des messages qui peuvent créer des témoignages symboliques. Le résultat produit des oeuvres d'art qui offrent des preuves visuelles de l'évolution des identités et des relations dans l'expérience et la culture canadiennes. » L'histoire n'est pas statique, mais est plutôt une expérience vécue du présent et du passé.

La prochaine étape pour les enseignants peut être soulevée dans la suggestion de Mackenzie sur la considération de la question de réparation pour les gouvernements au sujet des décisions historiques. « Peut-être que la meilleure façon d'examiner et d'évaluer les questions entourant les excuses et la réparation dans la salle de classe serait d'emprunter une technique employée dans l'étude des relations internationales, parmi d'autres disciplines — la méthode de « l'étude de cas ». Ceci inciterait des questions sur la justification ou les preuves utilisées pour chaque revendication, ainsi que la considération du contexte et du contenu du processus original de prise de décision, incluant les objectifs et les résultats anticipés ainsi que la validité et l'impact possible des mesures correctives. Ceci pourait aussi démontrer que ces questions sont complexes et donc, en conséquence, peu simple. »

Comment aider nos élèves à s'impliquer dans l'histoire et à vouloir faire des liens entre le passé et le présent ? L'histoire pose beaucoup de questions, et révèle bon nombre de perspectives différentes. Avec la méthodologie utilisée par *Facing History and Ourselves*, « les élèves réfléchissent sur la question de l'héritage et de comment l'histoire est preservée, interprétée et enseignée aux générations futures. Dans les dernières parties de leur étude, les cours de Facing History examinent souvent le rôle des monuments et des mémoriaux dans la société. « Ils sont les repères d'injustices passées que l'on ne veut pas répéter dans la prochaine génération, » a écrit un élève à propos des monuments et de leur promotion de la mémoire historique. « Nous avons besoin de savoir ce qui s'est passé dans l'histoire afin de comprendre clairement ce à quoi nous ferons face dans le futur. » À travers cette interaction entre le passé et le présent, les élèves peuvent en tirer leur propre sens et devenir des penseurs informés, actifs et engagés.

L'enseignement de l'histoire au 21e siècle signifie que l'on enseigne aux élèves des compétences de pensée historique et pensée critique qui leur permettront de « faire » de l'histoire. En mettant l'accent sur l'enseignement des compétences d'un historien, les élèves auront une meilleure chance d'explorer un contenu qui les intéresse et de développer un regard critique. Les historiens dans les écoles, les facultés d'éducation et les universités peuvent travailler ensemble à faire de l'histoire au 21e siècle un champ significatif et pertinent, et à comprendre les différentes voix et perspectives qui font partie de ces histoires.

BIBLIOGRAPHIE

Larmer John and Mergendolle, J.R. "Essentials for Project-Based Learning." *Educational Leadership*, 2010: 34-37.