UN GRAND PAS EN AVANT

LA PENSÉE HISTORIQUE DANS LES PROGRAMMES PROVINCIAUX, LES ÉVALUATIONS ET LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Rapport découlant de la réunion de Toronto, du 18 au 20 février 2010

Peter Seixas (Directeur) et Jill Colyer (Coordinatrice)
Projet Repères de la pensée historique
Mai 2010

Photo Credit:
South Peace
Regional Archives

Benchmarks of Historical Thinking
www.histori.ca/benchmarks/

Dr. Peter Seixas, Directeur
Centre for the Study of Historical Consciousness
Faculty of Education, University of British Columbia
2125 Main Mall, Vancouver BC V6T 1Z4
Téléphone : 604-822-8104 – Télécopieur : 604-822-4714
cshc@interchange.ubc.ca www.cshc.ubc.ca

Jill Colyer, Coordinatrice de projet
12 Cloverdale Crescent, Kitchener ON N2M 4X2
519-741-0079
jillcolyer@rogers.com

Canadian Heritage Patrimoine canadien
Canada
UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA
Centre for the Study of
Historical Consciousness
the history education network
THEN HiER
histoire et éducation en réseau

Table des matières

1. Résumé 2
2. Introduction : Buts et justification du projet Repères 3
3. La petite histoire du projet : 2006-2009 3
4. Réunion nationale de 2010 : « Un grand pas en avant » 5
5. Programme d'études 6
6. Perfectionnement professionnel 7
7. Ressources 8
8. Évaluation 8
9. Plan d'action stratégique 9
10. Évaluations de la réunion 10
11. Conclusion 11
12. ANNEXES 11
I. Repères de la réflexion historique : Un cadre d'évaluation pour le canada (2006) 12
II. Liste des participants 25
III. Ordre du jour 27
IV. Évaluation post-réunion 29
V. Select Bibliography 30

« Un grand pas en avant : la pensée historique dans les programmes provinciaux, les évaluations et le perfectionnement professionnel »

Rapport découlant de la réunion de Toronto, du 18 au 20 février 2010

1. Résumé

Le projet Repères de la pensée historique a vu le jour en 2006, grâce à un partenariat entre la Fondation Historica et le Centre pour l'étude de la conscience historique à la University of British Columbia. Le projet Repères a été conçu pour favoriser une nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire, dans le but possible de transformer la façon dont les enseignants enseignent et dont les élèves apprennent, conformément aux résultats de récentes recherches internationales dans le domaine de l'apprentissage de l'histoire. Paradoxalement, l'approche ne suppose pas de virage draconien par rapport au programme d'histoire ou de sciences sociales. Comme la pensée scientifique est au coeur de l'enseignement des sciences, cette approche repose sur la proposition selon laquelle la pensée historique est essentielle à l'enseignement de l'histoire et que les élèves doivent devenir plus compétents en tant que penseurs historiques au fil de leur progression scolaire. La pensée historique requiert une « connaissance des faits », mais cette connaissance ne suffit pas.

Au cours des deux dernières années, on a mené le projet sur une base expérimentale à divers endroits au Canada. Vers la fin de 2007, d'autres régions, des ministères de l'Éducation, des associations d'enseignants en sciences humaines et des éditeurs ont manifesté un intérêt à l'égard du projet, un intérêt qui a rapidement ébranlé l'infrastructure déjà fragile du projet. Au début de 2008, Historica et le CECH ont réussi à obtenir une aide financière additionnelle du ministère du Patrimoine canadien afin d'organiser une réunion nationale visant à planifier la prochaine étape : un « déploiement progressif » des capacités du projet. Les 42 participants ont exploré quatre composantes de la transformation de l'enseignement a) : la révision du programme d'études; b) le développement de ressources; c) le perfectionnement professionnel et d) l'évaluation. Les discussions ont donné lieu à des recommandations formulées dans le rapport « *Déploiement progressif du projet des repères de la pensée historique* » (avril 2008).

Au début de 2009, en réponse aux besoins précisés dans le rapport *Déploiement progressif*, le ministère du Patrimoine canadien s'est engagé à financer le projet Repères jusqu'en mars 2011. En outre, le History Education Network/Histoire et Éducation en Réseau (THEN|HiER) a versé un financement pour la réunion nationale de 2010, ainsi que pour une réunion de suivi en 2011. Lors de la réunion nationale de 2010, les délégués ont discuté des mêmes quatre composantes de la transformation de l'enseignement. Cinq secteurs cibles ont été cernés. L'équipe du projet Repères utilisera ces recommandations afin de prioriser les principaux projets des années à venir.

2. Introduction : Buts et justification du projet Repères

Le projet Repères de la pensée historique propose une nouvelle approche de l'enseignement de l'histoire, dans le but possible de transformer la façon dont les enseignants enseignent et dont les élèves apprennent. Paradoxalement, l'approche ne suppose pas de virage draconien par rapport au programme d'histoire ou de sciences sociales. Comme la pensée scientifique est au cœur de l'enseignement des sciences, cette approche repose sur la proposition selon laquelle la *pensée historique* est essentielle à l'enseignement de l'histoire et que les élèves doivent devenir plus compétents en tant que penseurs historiques au fil de leur progression scolaire.

Pourquoi cette approche et cette importance accordée à la pensée historique? Pourquoi maintenant? Pour la majeure partie du 20e siècle, les programmes d'histoire au Canada (comme ceux d'autres pays) visaient à transmettre la connaissance d'une histoire nationale cohérente, plus particulièrement au Canada anglais, dans le cadre de la tradition impériale britannique (une approche moins marquée au Québec). Dans le cadre de ces programmes, l'enseignement de la *pensée* n'était pas nécessairement au cœur des objectifs pédagogiques.

Dans un monde dominé par les nouvelles technologies qui ont révolutionné l'accès à l'information et sa transmission, dans une société transformée par des migrations qui ont bouleversé les profils démographiques traditionnels et remise en question par les nouvelles revendications de peuples autrefois réduits au silence, l'histoire est plus controversée que jamais. Des débats sur les revendications territoriales, les frontières nationales, les origines et les crimes historiques collectifs, la culpabilité et la réparation font rage un peu partout.

Le passé ne se limite plus à un récit uniforme de notre évolution nationale et politique. Les élèves doivent être en mesure, à la fin de leurs études secondaires, de jouer un rôle actif dans ces débats : ils doivent séparer le bon grain de l'ivraie, trouver la vérité au sein d'une foule de messages à saveur politique et commerciale et contribuer à une discussion démocratique. L'enseignement de l'histoire peut jouer un rôle crucial à cet égard.

Les chercheurs en histoire comprennent les grandes différences qui nous distinguent de nos ancêtres et les liens qui nous lient à eux; ils peuvent analyser des artéfacts et des documents historiques pour parvenir à comprendre des époques révolues; ils peuvent évaluer la validité et la pertinence de récits historiques lorsqu'on leur demande leur opinion au moment d'appuyer ou non une déclaration de guerre ou un candidat à une élection, ou pour les nombreuses décisions que les citoyens d'une démocratie doivent prendre. Pour cela, il faut connaître les faits, mais cette connaissance ne suffit pas. La pensée historique ne remplace pas la connaissance historique : ces deux éléments sont reliés et interdépendants.

3. La petite histoire du projet : 2006-2009

Le projet Repères de la pensée historique est né en 2006 d'un partenariat entre la Fondation Historica (la principale organisation nationale canadienne dédiée à la promotion et à l'amélioration de l'enseignement de l'historie) et le Centre pour l'étude de la conscience historique de la University of British Columbia (qui appuie la recherche sur la conscience historique et l'enseignement de l'histoire). Grâce au financement du Conseil canadien sur l'apprentissage et du ministère du Patrimoine canadien, un colloque international regroupant des historiens, des universitaires et des enseignants a été organisé afin de définir les bases d'un projet qui refléterait les résultats de récentes recherches internationales sur l'enseignement et

l'apprentissage de l'histoire et les mettrait en application dans les salles de classe du Canada. Suite aux discussions, un document-cadre a été rédigé, définissant la « pensée historique » en fonction de six concepts (voir annexe I).

Au cours des deux années suivantes, on a entrepris des activités à divers endroits au Canada pour étoffer ce cadre. Des équipes d'enseignants dans quatre régions pilotes (Vancouver, Selkirk Man., Toronto, et un regroupement de districts au N.-B.) ont proposé des ateliers de perfectionnement professionnel reposant sur ces concepts, rédigé du matériel pédagogique et des grilles d'évaluation, mis ces techniques à l'essai en classe et sélectionné des exemples de travaux d'élèves. Un site Web a été créé (www.historybenchmarks.ca) afin de recueillir les commentaires des enseignants lors de ces travaux, et on y a également diffusé le matériel élaboré et les exemples des travaux à l'intention d'un public plus vaste. Le Critical Thinking Consortium (TC2) a publié *Teaching About Historical Thinking* (2006) à l'aide des concepts du projet Repères. À l'été de 2007, lors d'un atelier d'été national d'une semaine organisé par Historica, 45 participants réunis à l'université de Winnipeg ont créé d'autres documents. En même temps, de nombreux éditeurs commerciaux ont commencé à intégrer les concepts du projet à leurs nouveaux manuels et aux guides destinés aux enseignants.

Le projet Repères a été présenté aux représentants de tous les ministères de l'Éducation provinciaux et territoriaux lors d'une réunion précédant la réunion du conseil d'Historica à Toronto, en novembre 2006. Une mise à jour a été présentée l'année suivante, en octobre 2007. Les ministères y ont répondu favorablement, mais ont également exprimé le besoin d'obtenir plus d'information et de soutien pour pouvoir mettre ces idées en œuvre de façon plus productive.

Suite à l'intensification des occasions de développement et de diffusion, cependant freinées par les limites de financement et de personnel, Historica et le CECH ont réussi à obtenir une aide financière additionnelle du ministère du Patrimoine canadien afin d'organiser une réunion nationale, dont le but était de planifier le déploiement graduel des capacités du projet. En février 2008, 42 participants se sont réunis à Vancouver. Il s'agissait de représentants des ministères de l'Éducation provinciaux et territoriaux, de grands éditeurs de manuels scolaires dans le domaine de l'histoire et des sciences humaines, du personnel de Historica et de Patrimoine canadien participant directement au projet, d'enseignants qui en appliquaient les principes dans des régions pilotes et de pédagogues de partout au Canada. Les participants se sont penchés sur quatre composantes de la transformation de l'éducation : a) la révision du programme d'études; b) le développement de ressources; c) le perfectionnement professionnel et d) l'évaluation.

Les discussions ont donné lieu aux recommandations formulées dans *« Déploiement progressif du projet des repères de la pensée historique »* (avril 2008). Tout au long de l'année 2008, les travaux se sont poursuivis avec les commissions scolaires locales, les éditeurs de manuels et plusieurs ministères. À l'époque, on annonçait un financement important (2,1 millions de dollars) pour le History Education Network/Histoire et Éducation en Réseau (THEN|HiER), un réseau pancanadien d'enseignement de l'histoire sous la direction de M^{me} Penney Clark, également établi à la faculté d'éducation de la UBC, ouvrant ainsi la voie à de nouvelles possibilités pour le projet Repères.

Au début de 2009, en réponse aux besoins cernés dans le rapport *Déploiement progressif*, l'équipe du projet Repères a reçu un financement additionnel, jusqu'en mars 2011, du ministère du Patrimoine canadien pour :

- engager un coordonnateur de projet à temps plein afin d'appuyer et de promouvoir le projet
- améliorer le site Web du projet Repères
- tenir de nouvelles réunions nationales afin de réunir des représentants des ministères de l'Éducation et d'autres intervenants du milieu
- identifier les lacunes relativement à la connaissance et à la compréhension de l'histoire chez les jeunes.

Grâce à ces nouveaux fonds, nous avons officialisé le rôle du comité directeur exécutif, formé de Penney Clark (UBC), Carla Peck (University of Alberta) et Peter Seixas (UBC), qui agit à titre de groupe de consultation pour toutes les décisions importantes.

En juin 2009, après une recherche de candidats à l'échelle nationale, Jill Colyer a été engagée à titre de coordonnatrice de projet. Elle a rencontré les membres du comité directeur exécutif et ouvert le bureau national à Kitchener, en Ontario, tout près de Toronto.

En même temps, la Fondation Historica a fusionné avec l'Institut du Dominion en septembre 2009. Cela a modifié la structure des partenariats sur les plans du personnel, des priorités et de la logistique. Après une série de rencontres et d'un commun accord des parties, soit la nouvelle organisation Historica-Institut du Dominion (HID), le ministère du Patrimoine canadien et le CECH, nous avons restructuré nos partenariats institutionnels, permettant ainsi au financement de Patrimoine canadien d'être versé directement à la UBC, sans participation de HID.

4. Réunion nationale de 2010 : « Un grand pas en avant »

L'entente de contribution de 2009-2011 avec Patrimoine canadien exigeait que 25 % du budget provienne d'autres sources. THEN|HiER a permis de satisfaire à cette condition en acceptant de financer deux réunions nationales, soit la rencontre de 2010 intitulée « Un grand pas en avant : La pensée historique dans les programmes provinciaux, les évaluations et le perfectionnement professionnel », ainsi que la réunion nationale qui se tiendra en 2011.

La réunion, qui a eu lieu du 18 au 20 février 2010 à Toronto, a réuni 60 participants de partout au Canada. Une somptueuse réception, financée par Échange sur les études canadiennes, a donné le coup d'envoi à l'événement. Les participants comprenaient des représentants de tous les ministères provinciaux et territoriaux (sauf deux), des représentants de grands éditeurs de manuels scolaires en histoire et en sciences humaines, du personnel de Patrimoine canadien, des enseignants participant au projet dans des régions pilotes, des pédagogues de renom de partout au Canada, des représentants d'organismes partenaires et les présidents de nombreuses associations provinciales d'enseignants d'histoire et de sciences humaines. Il y avait sept représentants des communautés francophones et des Premières nations/Inuits/Métis.

Le matin de la première journée, on a résumé les nouveaux développements depuis la réunion nationale de 2008, plus particulièrement ceux ayant trait aux recommandations formulées lors de cette réunion. Jill Colyer a fait le point sur ses activités à titre de coordonnatrice. Tom Morton, chercheur principal pour le projet, a résumé son examen de la pensée historique dans les programmes d'études provinciaux. Linda Mlodzinski et Renée Gillis, du ministère de l'Éducation du Manitoba, ont présenté leur travail sur la réforme du programme d'études de cette province; Carla Peck a expliqué son projet de consortium en matière de perfectionnement professionnel en

Alberta et Lindsay Gibson a présenté les grandes lignes de son initiative locale à Kelowna, en C.-B. Penney Clark a décrit les façons dont les initiatives de THEN|HiER complètent et étayent les activités du projet Repères.

Après que Peter Seixas ait décrit les objectifs de la réunion, les participants ont formé quatre groupes pour discuter des réalisations, des défis et besoins, en accordant une attention particulière aux perspectives des Premières nations, des Inuits et des Métis dans le contexte du projet Repères. Les groupes représentaient bien les différentes régions et le secteur de l'éducation. Un des quatre groupes se déroulait en français, alors que les autres étaient en anglais. Les membres ont discuté des problèmes interreliés du a) programme d'études, b) du perfectionnement professionnel, c) des ressources et d) de l'évaluation.

Le deuxième jour, Noni Mate, de 7th Floor Media, a présenté le nouveau site Web du projet Repères, après quoi les participants se sont réunis afin de discuter de la façon de relever les défis et de répondre aux besoins cernés la journée précédente, et d'un plan d'action à l'échelle locale, provinciale et pancanadienne. Le coordonnateur de projet et le comité directeur exécutif de Repères ont étudié et priorisé les recommandations issues des rencontres et s'en serviront pour guider les principales activités et initiatives pour l'année à venir.

5. Programme d'études[1]

Le contrôle de l'éducation par les provinces et les territoires donne lieu à des orientations fort différentes des programmes d'histoire à travers le pays. Certaines provinces favorisent l'instruction axée sur les compétences, mettant l'accent sur le processus, alors que d'autres misent sur le contenu. Les documents qui accompagnent le programme d'études sont donc très diversifiés et difficilement interchangeables. Néanmoins, il est utile de savoir ce que font les autres provinces, au fur et à mesure que progresse la révision des programmes.

De nombreux documents issus des ministères intègrent la pensée historique au cadre du programme ou aux exigences des cours. Deux de ces documents favorisent ouvertement le recours aux concepts de la pensée historique, alors que les autres ne font que le suggérer. Il serait utile de pouvoir consulter ces documents sur Internet.

Les réactions à l'examen des programmes d'études de Tom Morton étaient divisées. Certains ont accueilli cet examen comme le premier pas d'une transmission de la pensée historique dans le programme d'études, mais d'autres ont eu l'impression d'être critiqués pour un programme en voie de révision et ont ajouté qu'un tel processus de révision devait faire l'objet de communications accrues avec les ministères. L'auteur a qualifié ce travail de préliminaire : il continue d'accueillir favorablement les commentaires et a promis d'y apporter des modifications.

En plus du processus de révision des programmes entre les ministères, il demeure certaines difficultés fondamentales.

- Les ministères requièrent une meilleure explication des concepts de la pensée historique et des façons spécifiques de les intégrer aux nouveaux documents.

[1] Les observations et recommandations formulées dans les quatre sections suivantes reposent sur des notes prises lors des réunions, résumées et révisées par Lindsay Gibson, ainsi que sur les commentaires rédigés par les participants après la conférence.

- Les ministères doivent pouvoir former les auteurs et les enseignants relativement à la pensée historique, et ils jugent qu'il n'y a pas suffisamment de personnel qualifié pour le faire actuellement.
- Les responsables des programmes d'études se demandent s'ils doivent introduire un concept historique particulier avant un autre, ou si tous les concepts sont d'importance égale. Existe-t-il une séquence logique ou pédagogique? Est-ce que les concepts de la pensée historique peuvent être disposés en cercle, au centre duquel figureraient les faits (ou les récits ou textes narratifs)?
- Il serait utile, certains diraient essentiel, de disposer de données plus expériementales sur la progression de la pensée historique au fil des ans. Que pouvons-nous raisonnablement attendre des élèves, en tenant compte de leur diversité, au fur et à mesure de leur progression?
- Les perspectives autochtones peuvent (ou non) être compatibles avec la pensée historique, telle que formulée dans les documents du projet Repères. Il faut créer des possibilités d'en discuter, peut-être en organisant une conférence des éducateurs des PN.

6. Perfectionnement professionnel

Le perfectionnement professionnel revêt une importance cruciale. Les compressions constantes dans les budgets consacrés à l'éducation font en sorte qu'il est très difficile pour les ministères ou les commissions scolaires d'offrir un PP de façon systématique et continue.

Avec ou sans soutien du ministère, il faut développer des processus pour réunir les enseignants afin de développer, de partager et d'étudier des ressources. Il faut des modèles de PP à l'échelle locale, mais également pour les écoles d'été provinciales et nationales. Des documents vidéo de grande qualité présentant des pratiques exemplaires (lors d'ateliers professionnels ou en classe), ainsi que des leçons et documents modèles, seraient certainement utiles à tous les niveaux. Pour créer de tels outils, il faudrait réunir un groupe d'experts afin de créer des exemples et des modèles d'apprentissage professionnels. Les recommandations supplémentaires suivantes ont été formulées :

- Cibler les facultés de l'éducation afin que les nouveaux enseignants et les enseignants en formation soient exposés à la méthode du projet Repères. THEN|HiER est l'organisation la mieux placée pour le faire.
- Faire participer davantage d'enseignants en reliant le projet Repères à une interprétation plus vaste de la pensée critique et de la littéracie. Décrire les liens entre les concepts de la pensée historique, la pensée critique et la littéracie. Cela est particulièrement important dans les provinces où l'histoire s'inscrit dans le programme de sciences humaines.
- Site Web du projet Repères : établir davantage de liens entre le programme et les leçons (à quelles leçons des programmes provinciaux et territoriaux les concepts s'appliquent-ils?)
- Appuyer le développement d'un leadership local pour les équipes de perfectionnement professionnel, en faisant appel au modèle de Kelowna ou à d'autres.

7. Ressources

Les ressources aux élèves et aux enseignants qui intègrent ouvertement les concepts de la pensée historique peuvent jouer un rôle important dans le développement de cette pensée. Même si de nombreux éditeurs l'ont fait à petite échelle, jusqu'à présent, aucun produit révolutionnaire s'écartant des modèles traditionnels n'a vu le jour. Comme dans les catégories du programme d'études et du perfectionnement professionnel, il faut plus d'expertise sur la pensée historique au sein des équipes d'édition. Il sera important pour les enseignants qui ont travaillé avec les concepts de la pensée historique en classe de participer aux initiatives des éditeurs. En même temps, il semble y avoir une explosion de possibilités en lien avec des ressources, des documents et des images en ligne provenant de nombreux organismes et musées fédéraux.

Les recommandations suivantes ont été formulées :

- THEN|HiER devrait être une source importante pour coordonner l'information sur la documentation et l'accès à cette dernière, sur les fournisseurs et les créateurs.
- Promouvoir un changement quant à la nature des ressources (intégrer les technologies, s'adresser à des publics diversifiés et remettre en question la présentation traditionnelle de l'histoire). Viser des épisodes historiques multiformats et à multiples facettes représentant une diversité de perspectives, en mettant l'accent sur le perfectionnement. Il ne faut pas trop miser sur les documents imprimés.
- Produire non seulement des documents en français, mais en fonction de sensibilités et de perspectives francophones (et peut-être traduits en anglais).
- Établir un processus de révision pour les ressources, afin de garantir des produits de grande qualité.

8. Évaluation

Les nouvelles façons d'enseigner l'histoire devront s'accompagner de nouvelles façons d'évaluer l'apprentissage de l'histoire. Les évaluations doivent appuyer et promouvoir l'apprentissage, tout en générant l'information nécessaire pour mesurer le rendement des élèves. Également, il nous faut des évaluations plus systématiques pour assurer un suivi de la participation des enseignants, et l'amélioration des compétences des élèves.

À ce jour, les rubriques sont au cœur des modèles d'évaluation du projet Repères. Le développement de ces rubriques exigera une évaluation plus étroite de la progression d'un niveau à l'autre, pour chacun des concepts de la pensée historique. En même temps, la diffusion de ces rubriques pour évaluer le travail des élèves sera étoffé par l'élaboration de certaines rubriques génériques (qui ne sont pas liées à des tâches ou des leçons particulières) pour chacun des concepts de la pensée historique. Ces rubriques pourraient figurer sur notre site Web.

Au-delà de l'évaluation en classe et au niveau provincial, il faut mener des recherches d'un autre ordre : que font les enseignants dans leurs cours d'histoire? Comment et quand s'attaquent-ils à la pensée historique (le cas échéant)? Est-il faisable de concevoir la recherche de façon à assurer un suivi des compétences des élèves et la progression de la pensée historique? Les groupes ont également recommandé ce qui suit :

- Mettre l'accent sur l'évaluation formative, mais également…

- Les enseignants doivent pouvoir convertir les compétences relatives à la pensée historique en données sommatives à des fins de production de rapports. Le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve et Labrador tente de relever ce défi, et élabore des outils d'évaluation sommative (et formative) pour ses examens provinciaux.
- Au-delà des rubriques, un éventail d'outils pourraient se révéler utiles, notamment des listes de vérification et des critères pour chacun des concepts de la pensée historique.

9. Plan d'action stratégique

La longue liste de défis et d'initiatives possibles et ce, sur plusieurs fronts, peut sembler intimidante. Cependant, grâce à la coordonnatrice de projet que nous avons engagée, nous sommes en bien meilleure posture que nous l'étions il y a deux ans. Plus particulièrement, entre mars 2010 et février 2011 (lorsque nous tiendrons notre prochaine réunion), la coordonnatrice du projet Repères :

- Organisera l'école d'été du projet Repères de la pensée historique à Ottawa afin d'expliquer la pensée historique aux enseignants et de contribuer à la formation d'un groupe d'experts pouvant offrir son expertise aux ministères et à d'autres intervenants.
- Révisera et mettra à jour le site Web du projet Repères afin de diffuser des leçons et des outils d'évaluation qui font la promotion de la pensée historique.
- Travaillera avec THEN|HiER en coordonnant les activités de sensibilisation s'adressant aux facultés d'éducation.
- Travaillera avec les associations d'enseignants provinciales afin de sensibiliser davantage les enseignants, dans leur milieu.
- Continuera d'élaborer des initiatives avec des représentants des ministères et des organismes partenaires.
- Organisera la prochaine réunion nationale du projet Repères en février 2011, afin de mesurer les progrès et de planifier les prochaines étapes.
- Élaborera le matériel promotionnel, en plus du site Web, sous forme d'affiches annonçant la conférence.
- Préparera les demandes de subventions dans le cadre du projet après mars 2011.

À partir des discussions et des évaluations subséquentes des participants, plusieurs éléments se sont dégagés, soit en tant que besoins, soit en tant que possibilités, voire les deux :

9.1. Exemples de grande qualité

À tous les égards, il faut créer et fournir des exemples de grande qualité, qu'il s'agisse de plans de leçons, de ressources en classe, de modèles de perfectionnement professionnel ou d'outils d'évaluation, sous forme de vidéos, de documents imprimés ou numérisés. « Oui, nous sommes intéressés, nous sommes prêts, mais comment procéder? ».

9.2. Premières nations, Métis et Inuits (PNMI)

Même si on a soulevé la question de la correspondance entre l'approche du projet Repères et la compréhension autochtone de l'histoire, la réunion de Toronto n'a pas donné lieu à un échange soutenu et approfondi sur cette question. Les commentaires des représentants des Premières

Nations et des Inuits lors de la réunion, des éditeurs de manuels et des représentants des ministères dans le cadre de la révision des programmes d'études exprimaient tous l'urgence d'agir. On pourrait sans doute tenir une réunion d'enseignants des PNMI pour en discuter. Cette question devrait également devenir un thème important des écoles d'été.

9.3. Matériel francophone et soutien

Deux facteurs font en sorte que la dimension francophone du projet Repère est plus faible qu'elle ne devrait l'être. Premièrement, le Québec dispose d'un tout nouveau programme très solide qui adopte déjà une approche de la pensée historique, d'ailleurs plus évoluée que partout ailleurs au pays. La province a donc moins besoin du projet, qui risque de créer une confusion avec sa propre approche de l'enseignement de l'histoire. Ensuite, ni le directeur du projet Repères, ni la coordonnatrice ne parlent français. Malgré ces faiblesses, il y a plusieurs participants francophones très dynamiques qui se sont engagés à l'égard du projet, même si les ressources dont ils disposent sont insuffisantes. Il sera essentiel d'appuyer ces participants au cours de la prochaine année.

9.4. Ontario

L'Ontario est en plein processus de révision de son programme de sciences humaines et d'histoire. Parmi les intervenants du processus de révision, il y a de nombreux partisans de l'approche du projet Repères. Si l'Ontario amorce un virage vers l'approche de la pensée historique du projet Repères, cela pourrait créer un effet d'entraînement pour d'autres réformes menées ailleurs. Pour cette raison, le soutien aux initiatives de l'Ontario devrait être prioritaire au cours de l'année à venir.

9.5. Recherche

À des fins de conception de programmes et d'évaluation, il demeure d'importantes questions à régler quant à la progression des compétences à laquelle les enseignants devraient s'attendre. Il demeure d'autres grandes questions quant aux types d'activités de perfectionnement professionnel qui permettent aux enseignants d'inscrire la pensée historique dans leur enseignement, de façon systématique. Enfin, à plus grande échelle, nous ne savons pas quelles sont les répercussions du projet Repères sur a) le programme d'études, b) la planification des enseignants ou c) l'apprentissage des élèves. Tous les éléments ci-dessus sont des sujets valables de recherche et nous incitent à agir dès maintenant, si nous voulons disposer de données longitudinales au cours des prochaines années. Les projets de recherche de la UBC, menés par Peter Seixas, Kadriye Ercikan et Tom Morton, ainsi que Carla Peck de la University of Alberta, ont commencé à aborder ces questions, mais il existe de nombreuses autres possibilités auxquelles pourraient participer des étudiants de troisième cycle et d'autres universitaires.

10. Évaluations de la réunion

Un formulaire d'évaluation post-réunion a été rempli par 27 des participants invités (voir annexe V) et a généré des renseignements importants pour produire le présent rapport. Lorsqu'on a demandé quelle a été l'utilité de la réunion, sur une échelle de 1 à 5, la vaste majorité (21) des répondants a mentionné 4 ou 5, un autre répondant, 3 et un, 2 (un n'a pas répondu). Comme toujours, les représentants des ministères ont particulièrement apprécié cette nouvelle occasion de rencontrer leurs homologues. En général, les répondants comprenaient les restrictions de temps et de ressources, mais étaient également fort optimistes et enthousiastes à l'égard des possibilités d'enrichir l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au cours des années à venir.

11. Conclusion

Après quatre années d'opération, le projet Repères occupe définitivement un rôle dans l'enseignement de l'histoire canadienne. Le vocabulaire des concepts de la pensée historique a déjà eu une incidence partout au pays, et des répercussions dans les ministères, les maisons d'édition, les écoles et les départements d'histoire des universités. Ils sont le thème central de l'étude d'un sondage publiée par Penney Clark, *Cliffs and Chasms: The Landscape of History Education in Canada* (UBC Press, à venir).

Bien sûr, la plupart des enseignants d'histoire ou de sciences humaines, dans n'importe quelle école du Canada, ne connaissent pas du tout le projet ou sa documentation. Néanmoins, nous avons fait un grand pas en avant : créé un bureau national, engagé une coordonnatrice de projet, organisé une école d'été, formé de nouveaux partenariats, effectué une recherche en classe et continué à développer des ressources qui redonneront un nouveau souffle à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire au Canada. La réunion nationale est au coeur de ces efforts, elle nous permet de faire le point, de comparer nos notes, d'écouter les préoccupations des autres intervenants et de planifier les prochaines étapes. Nous espérons vous voir à nouveau l'an prochain, où nous ferons à nouveau valoir l'incidence *possible* de ces nouvelles idées et favoriserons leur concrétisation.

12. ANNEXES

I. Repères de la réflexion historique : Un cadre d'évaluation pour le canada (2006)

II. Liste des participants

III. Ordre du jour

IV. Évaluation post-réunion

V. Select Bibliography

Annexe I.

REPÈRES DE LA RÉFLEXION HISTORIQUE : UN CADRE D'ÉVALUATION POUR LE CANADA

PETER SEIXAS

CENTRE FOR THE STUDY OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS
UBC

18 AOÛT 2006

INTRODUCTION

Que devraient savoir les élèves et que devraient-ils être en mesure de faire une fois qu'ils ont terminé leur formation en histoire à l'école? La mémorisation de faits et de dates n'est certainement pas la bonne réponse à cette question. De nombreux documents accompagnant le programme d'études parlent de «réflexion historique», mais ils n'en décrivent pas très clairement le sens pour les enseignants et les élèves. Si ce n'est pas la connaissance cumulative de faits, alors quel est le fondement d'un programme d'histoire qui s'étend sur plusieurs années? Quel que soit ce fondement, il doit guider les évaluations en histoire. Sinon, comment être certain de bien mesurer les véritables acquis? Les énoncés généraux des programmes d'études sur les valeurs de l'étude de l'histoire ne sont pas suffisants, sauf si ce sont ces valeurs qui guident nos évaluations. Le présent document vise à définir la réflexion historique aux fins de construire nos évaluations en histoire.

Ken Osborne mentionne : «… on ne sait pas si, ou dans quelle mesure, les cours d'histoire aux différents niveaux sont conçus pour reposer les uns sur les autres, de façon cumulative.»[1] Des chercheurs et des créateurs de programmes britanniques se sont justement penchés sur ce problème, qui en est un de *progression.* La réflexion historique, ce n'est pas tout ou rien : à la base de sa définition repose la notion de progression, mais la progression vers quoi?[2]

Des chercheurs ont identifié les concepts historiques «structurels» qui forment la base de la réflexion historique. Le projet Repères adopte cette approche, avec six concepts de la réflexion historique distincts, mais étroitement interreliés.[3] Les élèves devraient être en mesure :

- d'établir ***la pertinence historique*** (pourquoi s'intéresser, aujourd'hui, à certains événements ou à certaines tendances de l'histoire. Pourquoi la bataille des Plaines d'Abraham joue-t-elle un rôle si important dans l'histoire du Canada?)
- de recourir à des ***faits*** découlant de sources primaires (comment trouver, choisir, contextualiser et interpréter des sources en vue d'en tirer un argument historique. Que

nous dit un article d'un journal de Berlin, en Ontario, en 1916, sur les attitudes à l'égard des Germano-Canadiens en temps de guerre?)

- de dégager la ***continuité et le changement*** (qu'est-ce qui a changé et qu'est-ce qui est demeuré inchangé au fil du temps. Qu'est-ce qui a changé et qu'est-ce qui est demeuré inchangé dans la vie des jeunes adolescentes, entre les années 1950 et aujourd'hui?)
- d'analyser les ***causes et les conséquences*** (comment et pourquoi certaines conditions et actions en déclenchent d'autres. Quelles étaient les causes de la rébellion du Nord-Ouest?)
- d'adopter des ***perspectives historiques*** (comprendre le «passé comme s'il s'agissait d'un pays étranger», avec ses contextes sociaux, culturels, intellectuels et même émotionnels différents, contextes qui ont façonné la vie et les gestes des populations. Qu'est-ce qui a incité John A. Macdonald à comparer les Chinois à des bêtes de somme en 1886?)
- de comprendre la ***dimension morale*** des interprétations historiques (recoupe bon nombre des autres habiletés : comment nous, aujourd'hui, jugeons les acteurs de divers événements du passé, dans quelle mesure les interprétations du passé diffèrent-elles des positions morales d'aujourd'hui, quand et comment les crimes du passé exercent-ils leur influence sur notre société actuelle? Que faire, aujourd'hui, de l'héritage laissé par les pensionnats autochtones?)

Mis ensemble, ces concepts lient la «réflexion historique» aux compétences de la «littératie historique»[4]. Cette formulation n'est pas un énoncé définitif de la réflexion historique, ni la seule façon de l'approcher. Comme l'a écrit Patrick Watson, dans son rapport d'avril 2006 au symposium sur le projet Repères, alors qu'il citait Niels Bohr sur l'étude de la physique et des mathématiques : « L'élaboration d'une nouvelle formule n'était pas, en fait, une avancée vers la *vérité*, mais plutôt la création d'un langage grâce auquel les chercheurs pouvaient s'entendre et qui représentait les objectifs de la recherche.»

Il importe également de noter que ces éléments ne sont pas des «compétences», mais plutôt un ensemble de concepts qui guident et façonnent la pratique de l'histoire. Afin de comprendre la continuité et le changement, par exemple, il faut savoir ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé. La réflexion historique ne prend son sens que lorsqu'elle repose sur un contenu pertinent.

UN CADRE POUR EVALUER LA REFLEXION HISTORIQUE

Afin d'adopter une pensée historique, les historiens, le public en général et les élèves en particulier doivent :

ÉTABLIR LA PERTINENCE HISTORIQUE

Les principes qui permettent de déterminer «qui» et «quoi» enseigner, apprendre et garder en mémoire.

Le passé, c'est tout ce qui s'est produit avant, partout. Nous ne pouvons bien sûr apprendre tout cela. Nous faisons des efforts pour apprendre ce qui est pertinent sur le plan historique et s'en souvenir, mais comment déterminer ce qui est pertinent? Les élèves qui ne s'intéressent pas à cette question se contenteront de ce qu'on leur présente (que ce soit l'enseignant ou le manuel). Mais d'un autre côté, et cela pose également problème, les élèves peuvent traduire «pertinent» par «ce qui m'intéresse». La clé d'une meilleure compréhension de la pertinence repose sur la capacité de relier des tendances ou des événements particuliers à d'autres et ce, de diverses façons. Ainsi, les événements pertinents comprennent ceux qui ont entraîné de grands changements sur de longues périodes pour un grand nombre de personnes (p. ex., Seconde Guerre mondiale). Mais il existe également d'autres critères de pertinence possibles.[5] Le problème de la pertinence est complexe car il dépend du point de vue et du but : ce qui est considéré comme pertinent peut varier au fil du temps et d'un groupe à un autre.

ASPECTS DE LA PERTINENCE :

a) **donne lieu à un changement** (l'événement, la personne ou la situation a eu d'importantes conséquences, pour de nombreuses personnes, pendant une longue période).

b) **révélatrice** (l'événement, la personne ou la situation met en lumière une situation nouvelle ou de longue date dans l'histoire et dans la vie contemporaine ou était important à un moment de l'histoire dans la mémoire collective d'un ou de plusieurs groupes).

Remarque : De nombreux sujets présentent *soit* a) *soit* b), mais pas nécessairement les deux. Il faut également mentionner que dans les deux cas, les élèves peuvent établir la pertinence historique d'un événement ou d'un personnage en le reliant à d'autres événements dans un texte ou un argument historique. «C'est pertinent parce que c'est dans le manuel d'histoire» et «C'est pertinent parce que je m'y intéresse» : voilà deux explications inadéquates de la pertinence historique.

À UN NIVEAU PLUS AVANCE, LES ELEVES SERONT EN MESURE :

a) de montrer la pertinence d'un événement, d'une personne ou d'une situation, soit en expliquant comment il s'inscrit dans un texte narratif plus vaste et significatif, soit en montrant comment il met en lumière une situation nouvelle ou de longue date.
b) d'expliquer comment et pourquoi la pertinence historique varie au fil du temps et d'un groupe à un autre.

TÂCHES POUR LES ÉLÈVES :

a) Expliquer ce qui a rend [X] pertinent.
b) Choisir les «événements les plus pertinents» [p.ex., dans l'histoire du Canada, au 20e siècle, pour les nouveaux immigrants au Canada], et expliquer les choix.
c) Identifier et expliquer les différences de pertinence au fil du temps ou d'un groupe à un autre (p.ex., Pourquoi l'histoire des femmes est-elle plus importante aujourd'hui qu'il y a 50 ans? Pourquoi les Canadiens considèrent-ils Louis Riel pertinent, alors que ce n'est pas le cas pour les Américains?).

RECOURIR AUX FAITS DECOULANT DES SOURCES PRIMAIRES POUR BATIR DES CONNAISSANCES SUR LE PASSE

Ici, on entend comment trouver, sélectionner, interpréter et contextualiser des sources primaires. Il existe différentes formes de sources primaires, p.ex., des relevés, des témoignages, des reliques : les différences entre ces documents appellent des questions différentes. Lire une source pour y trouver des *faits* exige des stratégies différentes que lire une source pour y trouver de l'*information*. On peut voir cela, de façon grossière, comme la différence entre lire le bottin téléphonique (pour trouver de l'information) et étudier l'empreinte d'une botte dans la neige sur la scène d'un meurtre (pour trouver des preuves ou des faits). En consultant le bottin téléphonique, on ne se demande pas «Qui a écrit ce bottin?» ou «Pourquoi a-t-il été organisé de cette façon?» (sauf, peut-être, si nous obtenons un mauvais numéro). D'un autre côté, avec l'empreinte du pied, cette trace du passé, nous l'étudions pour savoir si elle peut nous donner des indices sur la personne qui portait les bottes, le moment où l'empreinte a été faite, ainsi que d'autres détails sur ce qui se passait à ce moment précis. La première chose à établir ici est la suivante : «Qu'est-ce que c'est que cette trace dans la neige?» c'est-à-dire «De quoi s'agit-il?» Les manuels d'histoire sont généralement utilisés comme des bottins téléphoniques : on y cherche de l'information. Les sources primaires doivent être lues différemment. Pour bien les utiliser, il faut les placer dans leur contexte historique et en tirer des hypothèses.

ASPECTS DES FAITS :

(Remarque : le terme «auteur» est ici utilisé pour désigner toute personne qui a écrit, peint, photographié, dessiné ou créé la source en question)

a) De bonnes questions sont essentielles afin de transformer une source en faits, la première question est la suivante : «De quoi s'agit-il?»
b) Auteur : la position de l'auteur est un aspect essentiel.
c) Les sources primaires peuvent révéler de l'information sur les buts (conscient) de l'auteur, ainsi que ses valeurs (inconscient) et son point de vue sur le monde.
d) Une source doit être lue dans son contexte historique.
e) L'analyse de la source doit également nous donner des faits nouveaux sur son contexte historique.

À UN NIVEAU PLUS AVANCE, LES ELEVES DOIVENT ETRE EN MESURE :

a) d'utiliser plusieurs sources primaires pour construire le récit d'un événement historique.

TÂCHES POUR LES ÉLÈVES :

a) Trouver et sélectionner des sources primaires appropriées pour répondre à des questions historiques.

b) Formuler des questions sur une source primaire dont les réponses devraient jeter une nouvelle lumière sur le contexte historique.
c) Analyser une source primaire afin de dégager les buts, valeurs et points de vue de l'auteur.
d) Comparer les points de vue et l'utilité de plusieurs sources primaires.
e) Déterminer ce à quoi on peut, et ne peut pas répondre à partir de sources primaires.
f) Utiliser des sources primaires pour bâtir un argument ou un texte narratif.

DEGAGER LA CONTINUITE ET LE CHANGEMENT

La continuité et le changement sont essentiels pour organiser la complexité du passé. Il s'est passé beaucoup de choses, à tout moment de l'histoire. Les changements surviennent selon un rythme différent, à différents moments de l'histoire, et en même temps dans différents aspects de la vie. Par exemple, les changements technologiques peuvent survenir très rapidement à un moment où il y a peu de changement sur le plan politique. Une des clés de la continuité et du changement est de rechercher le changement là où il ne semble pas y en avoir, et de chercher la continuité là où l'on s'imaginait trouver du changement. Les élèves se méprennent souvent sur l'histoire en croyant qu'il ne s'agit que d'une liste d'événements. Lorsqu'ils voient que certaines choses changent alors que d'autres demeurent inchangées, ils se font une idée toute autre du passé. Ils ne diront plus «il ne s'est rien passé en 1901». Nos jugements sur la continuité et le changement reposent sur des comparaisons entre un moment du passé et du présent, ou entre deux moments du passé (p. ex., avant et après la Révolution française). **Remarque: comme la continuité et le changement sont étroitement reliés aux causes et aux conséquences, les tâches des élèves réunissent souvent ces deux concepts.**

ASPECTS DE LA CONTINUITE ET DU CHANGEMENT :

a) La continuité et le changement sont interreliés : le processus du changement est généralement continu, et n'est pas isolé en une série d'événements distincts.
b) Certains aspects de la vie changent plus rapidement que d'autres au cours de certaines périodes. Les points tournants et même parfois les points de déclenchement, aident à situer le changement.
c) Le progrès et le déclin sont des façons d'évaluer le changement au fil du temps. Changement ne signifie pas toujours progrès.
d) La chronologie aide à organiser notre compréhension de la continuité et du changement (on ne peut comprendre la continuité et le changement sans connaître l'ordre dans lequel les événements sont survenus).
e) La périodisation aide à organiser notre compréhension de la continuité et du changement.

À UN NIVEAU PLUS AVANCE, LES ELEVES DOIVENT ETRE EN MESURE :

a) d'expliquer comment certaines choses changent alors que d'autres demeurent inchangées, à n'importe quel moment de l'histoire.
b) d'identifier les changements au fil du temps dans certains aspects de la vie que l'on considère généralement continus, et de dégager des continuités dans certains aspects de la vie où l'on s'attend à trouver des changements.
c) de comprendre que la périodisation et les jugements sur le progrès et le déclin peuvent varier selon le but et le point de vue.

TÂCHES DES ÉLÈVES :

a) Placer une série d'images en ordre chronologique et expliquer pourquoi elles sont dans cet ordre.

b) Comparer deux documents (ou plus) de différentes périodes et expliquer ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé.

c) Évaluer le progrès et le déclin du point de vue de différents groupes, depuis un certain moment dans le temps.

ANALYSER LES CAUSES ET LES CONSEQUENCES

Au centre des causes et des conséquences, on retrouve le rôle actif, ou agent, que jouent les gens (individuellement ou collectivement) pour promouvoir et façonner le changement dans l'histoire, ou y résister. Les causes sont liées aux motivations (ou intentions) d'un individu ou d'un groupe, mais s'en distinguent. Elles sont donc multiples et multidimensionnelles, et reposent sur des idéologies, des institutions et des conditions à long terme, et des actions et des événements à court terme. Les causes avancées pour un événement particulier (et leur ordre de priorité) peuvent différer selon l'importance de cet événement historique et les approches et points de vue idéologiques de l'historien.

ASPECTS DES CAUSES ET DES CONSEQUENCES :

a) Les êtres humains peuvent déclencher des changements historiques, mais ils le font dans des contextes qui imposent des limites au changement. Ces contraintes peuvent être l'environnement naturel, la géographie, l'héritage historique, ainsi que d'autres personnes qui souhaitent des choses différentes. Les agents humains sont donc perpétuellement confrontés à des conditions dont plusieurs (p.ex., les systèmes politiques et économiques) sont héritées d'actions humaines antérieures.
b) Les actions ont souvent des conséquences inattendues.

À UN NIVEAU PLUS AVANCE, LES ELEVES SERONT EN MESURE :

a) d'identifier le rôle des actions humaines intentionnelles et des contraintes à ces actions dans le changement.
b) d'identifier diverses causes d'un événement particulier, à partir d'un ou de plusieurs récits d'un événement.
c) de construire des hypothèses (p.ex. si la Grande-Bretagne n'avait pas déclaré la guerre à l'Allemagne en 1914, alors…)

TÂCHES DES ÉLÈVES :

a) Étudier un événement de la vie quotidienne (p. ex., un accident de voiture) afin d'en déceler les causes possibles (p.ex., l'habileté et le temps de réponse du conducteur, l'état de santé ou de fatigue du conducteur, la distraction, une infraction au code de la route, la condition de la voiture, la technologie, le climat, l'affichage, l'absence de feux de circulation, la culture de la vitesse, la taille du VUS qui venait en sens inverse, etc.)
b) Analyser un passage historique et identifier les «types de causes» (p. ex., économiques, politiques, culturelles, conditions, actions individuelles) présentées comme telles.
c) Étudier la relation entre les motivations et les intentions individuelles d'un quelconque intervenant et les conséquences de ses actions.

d) Créer un graphique des causes [p.ex., internement des Japonais] et expliquer la disposition choisie.
e) Comment les gens à l'époque ont expliqué les causes de [x] et en quoi cette explication est-elle différente de celle que nous avancerions aujourd'hui?

ADOPTER UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE

«Le passé est un pays étranger», et par conséquent difficile à comprendre. Mais se plier à cet exercice nous donne une meilleure idée de toute l'étendue des comportements humains, de l'organisation sociale et des options autres que celles que l'on tient pour acquis, et nous permet également de placer nos préoccupations actuelles dans un contexte élargi. Par adopter un point de vue historique, on entend comprendre le contexte social, culturel, intellectuel et même émotionnel qui a façonné la vie et les actions des gens du passé. Même si l'on parle parfois d'«empathie historique», il s'agit d'une notion fort différente de celle de l'identification à une autre personne.

ASPECTS DE LA PERSPECTIVE HISTORIQUE :

a) Pour adopter le point de vue d'intervenants de l'histoire, il faut recourir à des faits pour tirer des hypothèses sur ce que les gens ressentaient et pensaient (éviter le présentisme – l'application injustifiée d'idées actuelles à des intervenants du passé). L'empathie qui n'est pas fondée sur des faits est sans valeur historique.
b) Tout événement ou toute situation historique en particulier fait appel à des intervenants qui pouvaient avoir des points de vue différents sur cet événement ou cette situation. Pour comprendre l'événement, il est essentiel de comprendre les perspectives multiples des intervenants historiques.
c) Adopter le point de vue d'un intervenant historique, ce n'est pas s'identifier à cet intervenant.

À UN NIVEAU PLUS AVANCE, LES ELEVES SERONT EN MESURE :

a) de reconnaître le présentisme dans un récit historique.
b) d'utiliser des faits et leur compréhension du contexte historique pour déterminer pourquoi les gens ont agi comme ils l'ont fait (ou pensé ce qu'ils ont pensé), même si leurs gestes semblent de prime abord irrationnels ou inexplicables, ou encore différents de ce que *nous* aurions fait ou pensé.

TÂCHES DE L'ÉLÈVE :

a) Écrire une lettre, un journal, une affiche (etc.) selon le point de vue de [x], et reposant soit sur des sources fournies par l'enseignant, soit sur des sources trouvées par les élèves.
b) Comparer les sources primaires écrites (ou dessinées, peintes, etc.) selon deux points de vue contradictoires ou différents d'un même événement. Expliquer les différences.

COMPRENDRE LA DIMENSION MORALE DE L'HISTOIRE

Les historiens essaient de ne pas exprimer de jugements moraux explicites sur des intervenants en pleine action. Mais une fois que tout est dit et fait, si l'histoire est pertinente, elle s'accompagne d'un jugement moral. Ainsi, ce que nous apprenons du passé peut nous aider à faire face aux enjeux moraux d'aujourd'hui. L'héritage d'actions passées est un des nombreux révélateurs de la dimension morale de l'histoire : dans quelles circonstances doit-on se souvenir [p. ex., des soldats morts au combat] ou offrir réparation [p.ex., aux victimes des pensionnats autochtones]?

ASPECTS DE LA DIMENSION MORALE :

a) Tous les récits historiques pertinents reposent sur un jugement moral explicite ou implicite.
b) Le jugement moral en histoire est plus difficile à rendre en raison de la responsabilité collective et des changements importants qui surviennent au fil du temps. En portant un jugement moral sur des actions du passé, nous risquons toujours d'imposer au passé nos propres valeurs anachroniques.
c) Les historiens remédient souvent au conflit entre a) et b) en 1) encadrant les questions qui ont une dimension morale, 2) en évitant de porter un jugement afin de comprendre les perspectives des intervenants historiques et 3) en tirant de leur étude des observations sur les répercussions morales, aujourd'hui, de leurs textes narratifs et arguments.

À UN NIVEAU PLUS AVANCE, LES ELEVES SERONT EN MESURE :

a) de rendre des jugements sur les gestes posés par les gens du passé, de reconnaître le contexte historique dans lequel ils ont posé ces gestes.
b) d'utiliser des textes historiques pour étayer leurs jugements sur des questions morales et stratégiques actuelles.

TACHES DES ELEVES :

a) Étudier un événement historique qui repose sur un conflit [p. ex., attitudes en faveur et contre le droit de vote des femmes, pourquoi le Canada a-t-il admis si peu de Juifs en 1933-1939, l'interdiction du potlatch], identifier les perspectives en cours à cette époque et expliquer ce que ces conflits historiques nous ont appris aujourd'hui.
b) Les élèves choisissent un enjeu moral actuel [p. ex., le rôle du Canada en tant que gardien de la paix, soins de santé publics par rapport à privés, protection de

l'environnement], ils mènent une recherche sur ses antécédents historiques et en expliquent les répercussions.

---

[1] Osborne, K. (2004). *Canadian History in the Schools*. Toronto: Historica, p. 13. (http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20688, accessed 8/9/2006).

[2] Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History, 113*, pp.2-3.

[3] Ashby, R. (2005). The nature of levels and issues of progression in history: Notes and extracts for reflection, *PGCE Support Materials* (p. 7). England: Institute of Education. These have been radically transformed in the new British National Curriculum. http://www.ncaction.org.uk/subjects/history/levels.htm (accessed April 3, 2006) For Seixas' earlier formulation, see Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching, and Schooling* (pp. 765-783). Oxford, UK: Blackwell.

[4] In earlier versions, the term "literacy" was used rather than "thinking." The April 2006 Benchmarks Symposium had discussed at length the connotations of these and other terms, without a definitive conclusion as to which should define the project. Further response to the term "literacy" since the Symposium points to its connections to E.D. Hirsch's "cultural literacy" and the connotation of a list of facts-to-be-learned in common. As this project does not aim to revise the factual *content* of provincial history curricula, "literacy" may convey the wrong message. On the other hand, deep literacy (e.g., reading for point-of-view and writing as argument) are central to the goals of the Benchmarks Framework.

[5] Counsell, C. (2004). Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History, 114*, 30-36.

Annexe II. Liste des participants

Benchmarks of Historical Thinking Project National Meeting
Réunion nationale du projet Repères de la pensée historique

18-20 February / février 2010

Crowne Plaza Hotel Toronto Airport

PARTICIPANTS

Ken Beardsall, Government of Nunavut, KBeardsall@gov.nu.ca

Anita Borovilos, Oxford University Press Canada, anita.borovilos@oup.com

Véronique Bouchard, PEI Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, vmbouchard@edu.pe.ca

Renée Brouillette, ON Ministry of Education, Renee.Brouillette@ontario.ca

Jennifer Burke, NS Department of Education burkejel@gov.ns.ca

Beverley Buxton, McGraw-Hill Ryerson Canada, beverley_buxton@mcgrawhill.ca

Roland Case, University of British Columbia, Roland_Case@sfu.ca

Marc Chalifoux, The Historica-Dominion Institute, mchalifoux@historica-dominion.ca

Mike Clare, History and Social Science Virtual Teachers Network, mike@theclares.ca

Penney Clark, University of British Columbia, penney.clark@ubc.ca

Jill Colyer, Benchmarks of Historical Thinking, jillcolyer@rogers.com

Kim Cooke, Lord Selkirk School Division, kwcooke@shaw.ca

Susan Cox, Pearson Education Canada, susan.cox@pearsoned.com

Bethany Doiron, PEI Department of Education, bldoiron@edu.pe.ca

Darlene Gibbons, Government of Nunavut, DarGibbons@gov.nu.ca

Lindsay Gibson, Kelowna Secondary School, lgibson@sd23.bc.ca

Karen Gill, ON Ministry of Education, Karen.Gill@ontario.ca

Renée Gillis, MB Department of Education, Renee.gillis@gov.mb.ca

Deb Gohl, YT Department of Education, Debbie.Gohl@gov.yk.ca

Annalee Greenberg, Portage & Main Press, agreenberg@pandmpress.com

Chris Hachkowski, Interchange on Canadian Studies, chachkowski@hotmail.com

Stan Hallman-Chong, Toronto District School Board, stan.hallmanchong@tdsb.on.ca

Denise Hansen, Parks Canada - Atlantic Service, denise.hansen@pc.gc.ca

Jan Haskings-Winner, OHASSTA, jhaskingswinner@oise.utoronto.ca

Randy Head, NL Department of Education, randyhead@gov.nl.ca

Allan Hux, Toronto District School Board, Allan.hux@tdsb.on.ca

Debbie Jiang, Library and Archives Canada, Debbie.Jiang@lac-bac.gc.ca

Bob Johnston, NL Department of Education, bobjohnston@gov.nl.ca
Ken Langille, Nova Scotia Social Studies Teachers' Association, kenlangille@eastlink.ca
Sylvie Lebel, Direction des services pédagogiques, Sylvie.Lebel@gnb.ca
Luc Lépine, Commission scolaire Lester B. Pearson, llepine02@lbpsb.qc.ca
Stéphane Lévesque, University of Ottawa, stephane.levesque@uottawa.ca
Sylvie Longo, ON Ministry of Education, Sylvie.Longo@ontario.ca
Heather MacDonald, Parks Canada, heather.macdonald@pc.gc.ca
Ayesha Marson, A.T.A. Social Studies Specialist Council, AYMarson@cbe.ab.ca
Noni Maté, 7th Floor Media, mate@sfu.ca
Tom Metuzals, CBC, Tom.Metuzals@cbc.ca
Rob Mewhinney, Toronto District School Board, Robert.Mewhinney@tdsb.on.ca
Todd Miller, Interchange on Canadian Studies, todd.miller@rbe.sk.ca
Linda Mlodzinski, Manitoba Education, Citizenship and Youth, linda.mlodzinski@gov.mb.ca
Sharon Moolchan, Lord Selkirk School Division, smoolchan@lssd.ca
Tom Morton, University of British Columbia, tlm1027@telus.net
Laura Ann Noye, PEI Department of Education, lanoye@edu.pe.ca
Ian Nussbaum, McGraw-Hill Ryerson Limited, Ian_Nussbaum@mcgrawhill.ca
Patty Pappas, Thompson Educational Publishing, patty.pappas@thompsonbooks.com
Lara Pascali, Canadian Heritage, lara.pascali@pch.gc.ca
Carla Peck, University of Alberta, carla.peck@ualberta.ca
John Piper, York Region District School Board, john.piper@yrdsb.edu.on.ca
Joel Ralph, University of Winnipeg, jralph@historysociety.ca
Dale Reed, Interchange on Canadian Studies, d.reed@rcs.sk.ca
Anthony Rezek, Emond Montgomery Publications, arezek@emp.ca
John Ryall, ON Ministry of Education, john.ryall@ontario.ca
Alan Sears, University of New Brunswick, asears@unb.ca
Peter Seixas, University of British Columbia, peter.seixas@ubc.ca
Sharon Shadow, YT Department of Education, Sharon.Shadow@gov.yk.ca
Lorraine Smith-Collins, NS Department of Education, smithcla@gov.ns.ca
John Stewart, NT Department of Education, John_Stewart@gov.nt.ca
Janet Thompson, Vancouver School Board, jthompson@vsb.bc.ca
John Thompson, Manitoba Social Science Teacher's Association, MSSTA@shaw.ca
Brent Toles, SK Ministry of Education, BToles@sasked.gov.sk.ca
Kim Wallace, ON Ministry of Education, wallacek@hdsb.ca
Scott Wallace, Canadian Heritage, scott.wallace@pch.gc.ca
Cynthia Wallace-Casey, NB Wellness, Culture & Sport, Cynthia.Wallace-Casey@gnb.ca

Annexe III. Ordre du jour

Réunion nationale du projet Repères de la pensée historique « Un grand pas en avant : la pensée historique dans les programmes provinciaux, les évaluations et le perfectionnement professionnel »

18-20 février 2010

Crowne Plaza Hotel Toronto Airport

ORDRE DU JOUR

Jeudi, le 18 février 2010

Arrivées

19 h 00 Accueil /réception au salon Bronte

Vendredi, le 19 février 2010

8 h 00 Déjeuner au salon Regent

9 h 00 Bienvenue (salon Regent)

- Peter Seixas, Centre for the Study of Historical Consciousness
- Penney Clark, The History Education Network/Histoire et Éducation en Réseau (THEN|HiER)
- Brent Toles, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan « Remerciements » pour l'échange sur les études canadiennes

Présentations des participants

10h 00 Repères

A. Buts du projet, examen des recommandations issues de la réunion « Actualisation » de 2008 (Peter Seixas) [15 minutes]

B. Nouveaux développements depuis 2008 : à l'échelle locale, provinciale et nationale (Jill Colyer, coordonnatrice du projet Repères) [10 minutes]

C. Programmes d'études provinciaux — selon la perspective du projet Repères (Tom Morton, adjoint de recherche) [10 minutes]

D. Questions et commentaires [10 minutes]

10 h 45 Pause

11 h 00 Repères (suite)

E. Le point de vue local (Lindsay Gibson, Kelowna, C.-B., enseignant principal du projet Repères) [10 minutes]

F. Le point de vue provincial (Linda Mlodzinski et Renée Gillis, ministère de l'Éducation du Manitoba) [10 minutes]

G. THEN|HiER : Une belle occasion (Penney Clark) [10 minutes]

H. Buts de la réunion (Peter Seixas) [10 minutes]

I. Questions et commentaires [15 minutes]

J. Directives pour les échanges en petits groupes (Carla Peck, groupe consultatif du projet Repères) [5 minutes]

12 h 00 Dîner (restaurant de l'hôtel)

13 h 00 Séances en petits groupes
Groupes mixtes: représentants des ministères, universitaires, enseignants dans tous les groupes
Il faut aborder les quatre thèmes suivants: a) programme d'études, b) évaluation, c) perfectionnement professionnel et d) création d'outils.
La discussion doit également porter sur: a) les réalisations; b) les défis et c) les besoins relatifs à ces quatre thèmes.
Veuillez prêter attention sur la question concernant les perspectives des Premières nations, Métis et Inuits dans le contexte du projet Repères.

15 h 00 Pause

15 h 15 Rapports [10 minutes x 4] et discussion en plénière

16 h 30 Récapitulation (Peter Seixas)

18 h 00 Souper (restaurant de l'hôtel)

Samedi, le 20 février 2010

8 h 00 Déjeuner (salon Regent)

9 h 00 Deux grands projets :
Institut d'été à Ottawa (Peter Seixas)
Site Web (Noni Maté, 7th Floor Media)

9 h 30 Rapport récapitulatif des discussions du vendredi : défis et besoins (Carla Peck)

- Comment relever les défis et répondre aux besoins dégagés lors des séances en petits groupes du vendredi
- Plan d'action stratégique (petits groupes) – plan annuel (un an jusqu'en février 2011) et pour les deux années suivantes (2011-2013)

A. Favoriser les initiatives locales

B. Faire progresser les plans provinciaux

C. Coordonner, à l'échelle pancanadienne (CMEC en tant que moyen de développement? THEN|HiER? Société d'histoire du Canada? Institut d'été? Autres?)

(Remarque : du café sera servi à 10 h 45 en cours de séance).

11 h 30 Rapports [10 minutes chacun] et résumé

12 h 30 Fin de la réunion / dîner

13 h 00 à 15 h 30 Salles réservées pour des rencontres de groupes (avec café) permettant de poursuivre les échanges, selon les demandes et les intérêts exprimés par les participants.

Annexe IV. Évaluation post-réunion

Réunion nationale du projet Repères de la pensée historique

Évaluation post-réunion

Veuillez retourner à Ulrike Spitzer, ulrike.spitzer@ubc.ca

Remarque : Nous allons lancer sous peu un forum de discussion sur notre site Web pour discuter des questions soulevées lors de la réunion. Dans l'intervalle nous apprécions recevoir vos réponses par ce questionnaire.

1. Nom et poste :

2. Selon vous, quelles sont les principales difficultés qui vous empêchent d'incorporer l'approche « Repères » dans vos programmes d'études et matériaux d'enseignement?

3. Qu'est-ce qui vous aiderait à atténuer ces difficultés?

4. Quelles seront les plus hautes priorités pour le projet Repères en 2010-2011?

5. Cette réunion à Toronto a-t-elle été utile du point de vue de votre poste?

Pas du tout utile		Quelque peu utile		Très utile
1	2	3	4	5

6. Avez-vous des recommandations pour la réunion qui se tiendra en février 2011?

7. Avez-vous des commentaires concernant la manière duquel l'analyse des programmes d'études de votre province a été faite dans le texte produit par Tom Morton?

8. Autres commentaires :

Annexe V. Select Bibliography

Bain, R. B. (2005). "They thought the world was flat?": Applying the principles of *How People Learn* in teaching high school history. In S. Donovan (Ed.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 179-214). Washington: The National Academies Press.

Barton, K. C. (2005). 'Best not to forget them': Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education, 33*(1), 9-44.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Clark, P. (Ed.). (forthcoming). *Cliffs and Chasms: the Landscape of History Education in Canada*. Vancouver: University of British Columbia Press.

Denos, M., & Case, R. (2006). *Teaching About Historical Thinking*. Vancouver: The Critical Thinking Consortium.

Dummitt, C., & Dawson, M. (Eds.). (2009). *Contesting Clio's Craft*. London: Institute for the Study of the Americas.

Hallman-Chong, S. (2004a, Winter). Towards developing a historical consciousness (Part 1). *Voice, 6,* 10-14.

Hallman-Chong, S. (2004b, Spring). Towards developing a historical consciousness (Part 2). *Voice, 6,* A1-A4.

Lee, P. (2005). Putting principles into practice. In J. D. Bransford (Ed.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 31-78). Washington, DC: National Research Council: National Academies Press.

Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding ages 7-14. In P. Stearns, P. Seixas and S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York: New York University Press.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.

Lomas, T. (1990). *Teaching and Assessing Historical Understanding*. London, UK: The Historical Association.

National Research Council. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment.* Washington, DC: National Academy Press.

Osborne, K. (2004). *Canadian History in the Schools*. Retrieved 5/25, 2007, from http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20688

Partington, G. (1980). What history should we teach? *Oxford Review of Education, 6*(2), 157-176.

Rothstein, R. (2004). We are not ready to assess history performance. *Journal of American History, 90*(4), 1381-1391.

Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education, 31*(4).

Sandwell, R. (Ed.). (2006). *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.

Schweber, S. (2004). *Making Sense of the Holocaust: Lessons from Classroom Practice*. New York: Teachers College Press.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching, and Schooling* (pp. 765-783). Oxford, UK: Blackwell.

Seixas, P. (1999). Beyond content and pedagogy: In search of a way to talk about history education. *Journal of Curriculum Studies, 31*(3), 317-337.

Seixas, P. (2001). A district constructs history standards. In P. Lee & R. Ashby (Eds.), *International Yearbook of History Education* (Vol. 3). London, UK: Woburn Press.

Seixas, P. (2002). The purposes of teaching Canadian history. *Canadian Social Studies, 36*(2), Available at: http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_36_32/ARpurposes_teaching_canadian_history.htm.

Seixas, P. (2008). *'Scaling Up' the Benchmarks of Historical Thinking: A Report on the Vancouver Meetings, Feb. 14-15, 2008*. Vancouver: University of British Columbia.

Seixas, P. (2009). A modest proposal for change in Canadian history education. *Teaching History*(137), 26-31.

Stearns, P., Seixas, P., & Wineburg, S. S. (Eds.). (2000). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York & London: New York University Press.

VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York: Teachers College Press.

Weintraub, S. (2000). "What's all this new crap? What's wrong with the old crap?" Changing history teaching in Oakland, California. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 178-193). New York: New York University Press.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.