

# La problématisation dans les programmes québécois d'histoire au secondaire

Boutonnet Vincent <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> Université du Québec en Outaouais – Canada (Québec)

## Résumé

Cette étude multicas et exploratoire vise à comparer les programmes québécois d'histoire au secondaire en ce qui concerne la problématisation. La problématisation est polysémique et offre une diversité de perspectives qui pourraient conduire à différentes pratiques d'enseignement. Les programmes québécois n'échappent pas à cette multiplicité et prescrivent des éléments superficiels de la problématisation. En effet, il y a non seulement une différence dans le traitement de la problématisation entre les trois programmes du secondaire, mais également dans entre les documents curriculaires d'un même programme. Cela pose le problème de la formation initiale et continue du personnel enseignant, car la superficialité des programmes implique des prérequis théoriques qui ne sont pour le moment pas manifestes dans les pratiques ordinaires en classe d'histoire au secondaire.

## Mots clés

Problématisation ; Curriculum ; Pratiques d'enseignement ; Histoire ; Didactique.

## Introduction

Cet acte de colloque s'inscrit dans l'axe 2 relatif aux pratiques d'enseignement. La problématisation en histoire est une démarche d'investigation à partir de documents et de savoirs historiques pour engager les élèves du secondaire à réfléchir sur le passé et à exercer des opérations intellectuelles propres à la pratique historique (Doussot, 2018). Cet

objet d'enseignement est fondamental dans la pratique historique et se retrouve dans les documents curriculaires à divers degrés (Le Roux, 2004).

Notre étude est exploratoire et propose une analyse curriculaire comparative des trois programmes québécois d'histoire au secondaire afin d'identifier les finalités et les objets d'enseignement relatifs à la problématisation. Ces attentes curriculaires pourraient induire une variété de pratiques d'enseignement (Boutonnet, 2015, 2018).

## Contexte de la recherche

Les pratiques d'enseignement se trouvent à la jonction de savoirs, de compétences, de normes, de finalités, etc. (Altet, 2002). Elles constituent un processus dynamique et situé dans l'action. En effet, les pratiques sont modulées au grés de contraintes (notamment, les prescriptions ministérielles, la grille horaire, la remise de notes, etc.), mais aussi de certains défis (manque de temps, difficulté des élèves, etc.) ou attentes (des parents, des collègues, de la direction d'école, etc.). Plus spécifiquement, en enseignement de l'histoire, il existe aussi un écart entre les pratiques d'enseignement attendues par les prescriptions ministérielles et ce qui se fait effectivement en classe au secondaire. En fait, il s'agit soit d'un écart entre les pratiques déclarées par les enseignants et celles observées (Boutonnet, 2015) ou bien entre les pratiques visées par les enseignants et celles jugées idéales (Bouhon, 2012).

Malgré des programmes qui visent le développement de compétences, les pratiques d'enseignement en histoire au secondaire demeurent majoritairement magistrocentrées, et ce dans plusieurs contextes : au Québec (Boutonnet, 2015, 2018), en France (Tutiaux-Guillon, 2006), en Belgique (Bouhon, 2012) ou encore aux États-Unis (Nokes, 2010). En outre, les pratiques d'enseignement semblent se transformer lentement (Morton, 2011), sans compter les contraintes vécues ou la persistance de pratiques magistrocentrées lors de la formation initiale (Boutonnet, 2021). En effet, il est lieu de se demander pourquoi les pratiques peinent à se transformer ou pour le moins à présenter une certaine inertie : on continue de faire une séquence d'exposé magistral suivi d'un questionnement à partir de quelques documents que l'enseignant valide afin d'établir des faits historiques à apprendre, et ceci se répète dans une *boucle didactique* (Audigier, Crémieux et Mousseau, 1996). Les documents utilisés servent surtout à illustrer des propos ou à valider certains faits (Boutonnet, 2015 ; van Hover, Hicks et Dack, 2016), sans pour autant remettre en question des récits historiques et encore moins rendre accessible aux élèves les conditions nécessaires pour critiquer et analyser des documents historiques. Il devient alors complexe de développer effectivement des compétences ou des habiletés intellectuelles propres à l'activité historique qui ne sont pas innées et qui nécessitent un exercice récurrent et dédié (Wineburg, 2001).

Pourtant, de nombreuses recherches décrivent et documentent des pratiques fondées sur l'usage critique de document ou montrent les capacités des élèves à mobiliser des concepts historiques ou des habiletés spécifiques à l'enseignement de l'histoire : analyser des documents et produire des arguments historiques (Reisman, 2012 ; Wissinger et de la Paz, 2015) ; conceptualiser et produire un récit historique cohérent (Cariou, 2006 ; van Boxtel et van Drie, 2017) ; établir des liens de causalité (Stoel, van Drie et van Boxtel, 2015) ou problématiser de manière historique (Doussot, 2018), pour n'en citer que certaines.

Force est de constater que la recherche en didactique de l'histoire montre une certaine uniformité des pratiques d'enseignement alors que les apprentissages réalisés par les élèves peuvent être variés et complexes. Comment expliquer ces écarts entre la pratique ordinaire d'une classe d'histoire et les finalités critiques des programmes ? La forme scolaire de l'histoire pourrait expliquer cette relative inertie, notamment par une histoire scolaire qui dit le vrai (les résultats), qui se fonde sur un consensus (réfèrent consensuel), qui refuse d'être partisane ou politique (refus du politique) et qui fait figure de réel (réalisme) (Audigier, 1995). Ce modèle scolaire prégnant pourrait expliquer la persistance de pratiques magistrocentrées, car elles servent à dire le vrai ou tout au plus à vérifier des faits à l'aune d'un récit historique consensuel qui efface non seulement les débats et les différentes perspectives, mais qui limite également l'accès aux conditions nécessaires pour élaborer des savoirs savants, en particulier grâce au cheminement du travail historien, dont la problématisation.

Cela dit, ce modèle ne correspond pas nécessairement aux attentes curriculaires et aux finalités qui sont attribuées au programme, notamment pour favoriser le développement de compétences ou d'habiletés intellectuelles. En fait, la transposition du savoir savant au savoir enseigné, n'est pas un processus linéaire. Il existe différents niveaux curriculaires qui impliquent différents acteurs (ministres, conseillers, enseignants, auteurs de matériel didactique, etc.) à différents moments et qui ne collaborent pas nécessairement entre eux (Jonnaert, 2011). En s'appuyant sur les travaux de Keeves, Jonnaert (2011) identifie trois niveaux curriculaires : le niveau prescrit, le niveau enseigné et le niveau des apprentissages scolaires. Comment comprendre alors ces passages d'un niveau à l'autre ? Martinand (2001) réfère aux pratiques sociales de référence qui peuvent expliquer ce qui motive et structure les changements curriculaires. Même si ces pratiques s'inspirent du métier d'historien, elles sont aussi tributaires des finalités qui sont assignées à l'histoire et à ses fonctions dans une société. Il ne s'agit donc pas de transposer le savoir savant pour espérer qu'il soit enseigné tel quel dans les écoles, mais de voir également quelles pratiques historiennes sont accessibles en classe, notamment par l'étude de documents (Vézier, 2013). Il nous semble pertinent de s'intéresser à ce qui initie et contraint les pratiques d'enseignement et notre choix s'arrête au niveau curriculaire pour les besoins de cette étude. Notre démarche vise à répondre à la question suivante :

comment la problématisation en histoire est présentée dans les programmes québécois au secondaire ?

## Cadre conceptuel

Il faut d'abord mentionner que ce qui définit la problématisation en histoire est polysémique (Le Roux, 2004). En fait, on peut associer la problématisation à différents vocables qui n'ont pas la même portée ou le même sens en éducation en général, notamment au fil des programmes et des recherches menées sur la question dans les dernières décennies (Benoit, 2005). Si on s'en tient à la recherche en didactique de l'histoire récente, on peut s'apercevoir que le champ sémantique est riche : problème (Martineau, 1999 ; Le Roux, 2004), problématique (Jadoulle, 2018 ; Martineau, 1999), problématisation (Doussot, 2018) ou encore situation-problème (Huber et Dalongeville, 2011 ; Le Roux, 2004). Ces vocables font échos d'ailleurs à un autre champ sémantique si on tient compte de certaines recherches en anglais : *problem-based approach* (Saye et Brush, 2004), *document-based approach* (Nokes, 2014 ; Reisman, 2012) ou encore *historical problem space* (Reisman, 2015).

Pour illustrer encore cette difficulté à définir la problématisation en histoire, il suffit de considérer les repères proposés par Le Roux (2004) adaptés dans le tableau 1. On peut constater que la nuance entre les différents repères est relativement ténue. Si cet exercice de catégorisation est utile d'un point de vue théorique, elle ne fait pas nécessairement preuve d'économie ou de clarté, car les nuances s'appuient sur des intentions d'enseignement qui ne sont pas forcément explicites en situation de classe. En outre, dans cette typologie, la prise en charge de la démarche est majoritairement celle de l'enseignant qui structure ou dirige les travaux des élèves. Dans ce cas, il semblerait que seule la situation-problème dévolue la démarche réflexive aux élèves pour constater ou formuler par eux-mêmes le problème historique.

Tableau 1 : Repères de la problématisation en histoire (Le Roux, 2004)

| Niveau                           | Intention  | Exemple   |
|----------------------------------|--|---|
| Question d'amorce                | En début de situation, la question vise à diriger une recherche d'informations                                 | Quelles sont les causes et les conséquences de la deuxième guerre mondiale?             |
| Résolution de question           | Motiver les élèves à s'engager dans une démarche à partir d'une énigme   | Les Gaulois ont-ils résisté à l'envahisseur, comme dans la bande dessinée Astérix?      |
| Problème scientifique/didactique | Étude d'un problème scientifique qui favorise une démarche, mais qui n'a peu de liens avec les représentations | La mort de Louis XVI fut-elle l'événement le plus important de la Révolution française? |

|                                    |  |  |
|------------------------------------|--|--|
|                                    | des élèves   |  |
| <b>Gestion des représentations</b> | Visé à confronter les représentations, sans nécessairement travailler un problème scientifique | La Révolution, une fête populaire, êtes-vous d'accord avec cette définition? |
| <b>Situation-problème</b>          | Planifier un « piège bienveillant » afin que les élèves formulent le problème                  | Les émeutes du 6 février 1934  |

Les travaux de Doussot (2018) prennent le contre-pied des travaux de Le Roux (2004) en proposant une définition unique, celle de la problématisation. Dans ce modèle, il ne s'agit pas de distinguer différents repères ou niveaux, mais bien d'identifier ce qui constitue un problème historique et quelles sont les conditions pour rendre la démarche réflexive authentique. D'une part, le processus est dynamique et ne peut se réduire à une succession d'étapes ou bien à une méthode à appliquer. En ce sens, Doussot montre qu'il est possible de répliquer le travail historien en classe à la condition de créer des conditions similaires au travail historien. Notamment, s'il est aussi question de confronter des représentations sociales ou des modèles explicatifs que les élèves possèdent, il s'agit avant tout de fournir des données (documents, faits, etc.) qui amènent la réflexion historique et qui poussent les élèves à considérer des possibilités et à expliquer pourquoi un événement c'est passé ainsi et pas autrement.

Les travaux de Martineau (1999) ou de Jadouille (2018) adoptent une perspective différente sur la problématisation. En effet, ils s'entendent pour identifier une démarche ou une méthode de recherche qui part d'un problème ou d'une question afin d'aboutir à une explication argumentée. En fait, cela s'approche de ce qu'entend Le Roux (2004) par le problème scientifique/didactique. Il s'agit de faire cheminer les élèves au travers de documents pour répondre à un problème. Les documents peuvent être sélectionnés par l'enseignant ou par les élèves, mais cela doit conduire à une interprétation relativement prédéfinie.

Enfin, Huber et Dalongeville (2011) privilégient la confrontation des représentations sociales des élèves. En partant du principe que les élèves arrivent en classe avec des connaissances incomplètes, voir erronées, celles-ci constituent un obstacle à la compréhension de l'histoire. La situation-problème sert alors à confronter les points de vue à la fois des élèves, mais aussi des documents qui génèrent un problème ou une énigme à résoudre.

Si on prend en compte l'ensemble de ces définitions, il semble évident que le problème historique ne peut être donné aux élèves (Doussot, 2018 ; Le Roux, 2004). En effet, il ne s'agit pas de résoudre un problème par une réponse prédéterminée, car cela vient à reproduire les savoirs scolaires historiques sans réellement les comprendre. La

démarche de problématisation semble s'appuyer autant sur des documents variés, que sur une médiation entre les élèves et ceci semble être le seul point commun entre les recherches mentionnées jusqu'ici. D'ailleurs, il faut aussi accepter que la dévolution de la problématisation passe par un certain inconnu qui rompt avec le modèle scolaire traditionnel qui cherche à établir un vrai univoque et qui se refuse au débat. Dès lors, la problématisation en histoire est un processus dynamique qui se fonde sur la résolution d'une énigme qui peut apparaître à différents moments d'une situation et qui peut produire différentes explications. La problématisation implique donc une construction d'un problème historique au fur et à mesure d'un cheminement réflexif et critique en médiation avec des documents variés.

## Cadre méthodologique

Notre étude est exploratoire et s'appuie sur une étude multicas (Yin, 2009). Ceci nous permet de décrire en profondeur un phénomène ou un objet. Par conséquent, un cas est constitué d'un ensemble curriculaire pour chaque programme d'histoire au secondaire. Il y a donc trois cas : *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC) pour les élèves du secondaire 1 et 2, *Histoire du Québec et du Canada* (HQC) pour le secondaire 3 et 4 ainsi que *Histoire du 20<sup>e</sup> siècle* (H20) pour le secondaire 5. Le tableau 2 indique le thème du programme, le nombre d'heures enseignées ainsi que les équivalences pour d'autres systèmes scolaires. Il faut remarquer que le programme HQC est le plus récent (2020) et résulte d'un rapport commandité par le gouvernement pour renouveler l'enseignement de l'histoire nationale. En outre, H20 est un cours optionnel dans le parcours scolaire, car en 5<sup>e</sup> secondaire les élèves peuvent choisir certains cours. Même si ce cours est optionnel, c'est le seul cours d'histoire offert en 5<sup>e</sup> secondaire qui termine le cycle secondaire au Québec.

Tableau 2 : Programmes d'histoire québécois au secondaire

| Niveau             | Sec. 1  | Sec. 2          | Sec. 3                                       | Sec. 4    | Sec. 5   |
|--------------------|---|-----------------|--|-----------|--|
| <b>Programme</b>   | <b>Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC)</b> |                 | <b>Histoire du Québec et du Canada (HQC)</b> |           | <b>Histoire du 20<sup>e</sup> siècle (H20)</b> |
| Année implantation | 2006  |                 | 2017   |           | 2014   |
| Thème du programme | Histoire occidentale (150h)                         |                 | Histoire nationale (200h)                    |           | Histoire contemporaine (option – 50 à 100h)    |
| Âge                | 12 ans  | 13 ans          | 14 ans                                       | 15 ans    | 16 ans   |
| Équivalent Suisse  | 9 <sup>e</sup>                                      | 10 <sup>e</sup> | 11 <sup>e</sup>                              | Gymnase 1 | Gymnase 2                                      |

|                      |                |                |                |                  |                  |
|----------------------|----------------|----------------|----------------|------------------|------------------|
| Équivalent<br>France | 5 <sup>e</sup> | 4 <sup>e</sup> | 3 <sup>e</sup> | 2 <sup>nde</sup> | 1 <sup>ère</sup> |
|----------------------|----------------|----------------|----------------|------------------|------------------|

Nous avons procédé en premier lieu à une analyse lexicométrique afin d'identifier la fréquence de différents vocables associés à la problématisation en histoire : problème, situation-problème, problématisation, document, représentation sociale, etc. Nous avons également repéré quels autres termes étaient le plus souvent utilisés pour apprécier le poids relatif de la problématisation dans les programmes.

Dans un deuxième temps, nous avons mené une analyse de contenus afin de décrire dans quels contextes ces vocables sont utilisés. En effet, la fréquence ne suffit pas, car elle indique surtout sa place relative dans le programme, mais ne nous sert pas à décrire en profondeur quels vocables sont utilisés dans quels contextes. Nous avons terminé l'analyse en dénombrant les références bibliographiques utilisées dans les programmes pour supporter leurs prescriptions.

## Résultats et discussion

### Indications corps du texte

#### Longueur du texte

Le texte est rédigé en français. **Il comportera maximum 30'000 caractères tout compris (espaces compris & bibliographie).**

### Conclusion

La conclusion (en continuité avec l'introduction) veillera à faire un retour sur l'axe thématique de la contribution et/ou à la thématique plus générale du colloque.

### Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, (15), 61-89.

- Audigier, F., Crémieux, C. et Mousseau, M.-J. (1996). *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Étude descriptive et comparative*. ENS Éditions.
- Benoit, J.-P. (2005). L'émergence des « mots de la problématisation » dans les sources universitaires et les dictionnaires spécialisés et généraux : constats et analyses. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 33-51.
- Bouhon, M. (2012). Logiques didactiques et problématisation des contenus dans l'activité de préparation de séquences des enseignants d'histoire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 69-86.
- Boutonnet, V. (2015). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 38(1), 1-24.
- Boutonnet, V. (2018). Usages et fonctions du matériel didactique : pratiques déclarées d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire. *Formation et Profession – revue scientifique internationale en éducation*, 26(2), 3-17.
- Boutonnet, V. (2021). « Linking theory and practice during a high school practicum: case study of preservice history teachers in Quebec ». *Journal of Social Science Education*, 20(3), 55-74.
- Cariou, D. (2006). Récit historique et construction du savoir au en classe d'histoire au lycée. *Cartable de Clio*, 6, 174-184.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation*. Peter Lang.
- Huber, M. et Dalongeville, A. (2011). *(Se) former par les situations-problèmes*. Chronique Sociale.
- Jadoulle, J.-L. (2018). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire* (2e éd.). Érasme.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 135-145.
- Le Roux, A. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème*. L'Harmattan.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. L'Harmattan.
- Nokes, J. D. (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 38(4), 515-544.
- Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Reisman, A. (2015). Entering the Historical Problem Space: Whole-Class Text-Based Discussion in History Class. *Teachers College Record*, 117, 1-44.
- Saye, J. W., & Brush, T. (2004). Scaffolding Problem-Based Teaching in a Traditionnal Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, 32(3), 349-378.
- Stoel, G.L., van Drie, J.P., et van Boxtel, C.A.M. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49-76.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006). L'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe. Dans E. Erdmann, R. Maier et S. Popp (dir.), *Geschichtsunterricht*

*international, Worldwide Teaching of history, L'enseignement de l'histoire dans le monde* (pp. 301-322). Verlag Hahnsche Buchhandlung.

- van Boxtel, C., et van Drie, J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 573-589). Palgrave Macmillan.
- van Hover, S., Hicks, D., et Dack, H. (2016). Source to Evidence? Teachers' Use of Historical Sources in Their Classrooms. *The Social Studies, 107*(6), 209-217.
- Vézier, A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger textualité des savoirs historiques scolaires ? *Recherches en didactique, 16*, 11-28.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wissinger, D. A., et De La Paz, S. (2015). Effects of Critical Discussion on Middle School Students' Written Historical Arguments. *Journal of Educational Psychology, 108*(1), 43-59.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.