Didactique
Apprentissage
et enseignement

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

Enseignement de l'histoire au Québec : analyse curriculaire sur la problématisation au secondaire

Vincent Boutonnet
Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Pour citer cet article :
Boutonnet, V. (2023). Enseignement de l'histoire au Québec : analyse curriculaire sur la problématisation au secondaire. *Didactique*, *4*(1), 152-181. https://doi.org/10.37571/2023.0105.

Résumé : Cette étude descriptive vise à comparer les programmes québécois d'histoire au secondaire en ce qui concerne la problématisation. La problématisation est une approche essentielle à la démarche historienne et est recommandée pour l'enseignement afin de développer une attitude critique envers l'histoire. La problématisation est polysémique et offre une diversité d'assises théoriques qui pourraient conduire à différentes pratiques d'enseignement. Nous proposons une analyse combinée (descriptive, lexicométrique et thématique) des programmes. Les programmes québécois n'échappent pas à la polysémie de la problématisation et en prescrivent des éléments superficiels et diffus. En effet, il y a non seulement une différence dans le traitement de la problématisation entre les trois programmes du secondaire, mais également entre les documents curriculaires d'un même programme. La formation initiale et continue du personnel enseignant conditionne probablement la mobilisation de la problématisation en classe, 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; histoire; pratiques d'enseignement

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

Contexte de la recherche

L'enseignement de l'histoire au Québec a connu plusieurs modifications de programmes depuis 1960 avec des orientations pédagogiques et épistémologiques variables alors que les équipes de rédaction des programmes ne rassemblaient pas les mêmes expertises et ne visaient pas les mêmes objectifs pour l'enseignement de l'histoire : professionnalisation du métier d'enseignant d'histoire; affirmation d'une identité nationale; identification d'objectifs d'apprentissage; développement de compétences critiques relevant de la pratique historienne, etc. (Lemieux, 2023). Malgré ces changements curriculaires, les pratiques demeurent essentiellement magistrocentrées au Québec[1], en privilégiant l'exposé magistral suivi d'exercices afin d'accumuler suffisamment de connaissances historiques avant de consacrer du temps à des activités plus complexes (Boutonnet, 2015, 2018; Moisan et Saussez, 2019). Le cas de l'enseignement de l'histoire au Québec illustre qu'il existe différents niveaux curriculaires (entre ce qui est prescrit, ce qui est enseigné et ce qui est appris) qui impliquent différents acteurs (ministres, fonctionnaires, personnel enseignant, maison d'édition de matériel didactique, élèves, etc.) à différents moments et qui ne collaborent pas nécessairement entre eux (Jonnaert, 2011).

En enseignement de l'histoire, il existe 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 le personnel enseignant et celles observées (Boutonnet, 2015; Jadoulle, 2020) ou bien entre les pratiques visées et celles jugées idéales par les enseignantes et enseignants (Bouhon, 2012). Par ailleurs, Lanoix et Moisan (2022) soulignent que les prescriptions ministérielles auraient une influence significative sur les pratiques d'enseignement en histoire, notamment par la pression de l'évaluation qui réduit l'autonomie professionnelle et incitent à réaliser certains types d'exercice.

Comment alors expliquer les écarts entre les niveaux curriculaires? Entre ce qui est prescrit et ce qui est enseigné? Martinand (2001) réfère aux pratiques sociales de référence qui peuvent motiver et structurer les changements curriculaires. Même si ces pratiques sociales s'inspirent du métier d'historien, elles sont aussi tributaires des finalités qui sont assignées à l'histoire dans une société et à la pratique historienne de référence. Il convient donc de

[1] En fait, c'est le cas de plusieurs contextes scolaires nationaux : en France (Tutiaux-Guillon, 2006), en Belgique (Bouhon, 2012) ou encore aux États-Unis (Nokes, 2010).

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

mieux comprendre la pratique historienne de référence afin de mieux identifier quelles pratiques d'enseignement sont réalisables en classe d'histoire.

L'histoire est l'étude du passé initiée par des questions que les historiens se posent : il n'y a pas d'histoire sans questions, sans sources sur le passé (Carr, 1986; Prost, 1996). L'histoire est une construction d'un récit s'appuyant sur des explications argumentées à partir des sources disponibles qui sont débattues, réfutées ou acceptées par la communauté historienne (Munslow, 2019). La pratique historienne est intimement liée à la problématisation qui se révèle être une démarche, un cheminement réflexif typique pour la production d'un récit historique.

Dans la classe, la problématisation en histoire est une démarche d'investigation à partir de documents et de savoirs historiques pour engager les élèves à réfléchir sur le passé et à exercer des opérations intellectuelles propres à la pratique historienne (Doussot, 2018). Si l'étude de documents historiques est essentielle, il s'agit également de créer de conditions favorables pour que les élèves mènent cette démarche de manière relativement autonome (Vézier, 2013). Si nous savons que la problématisation se retrouve dans les documents curriculaires à divers degrés (Le Roux, 2004), nous en savons encore que très peu depuis les récentes modifications du programme d'histoire nationale (Boutonnet, 2017). Or, ces attentes curriculaires pourraient induire une variété de pratiques d'enseignement (Boutonnet, 2015, 2018) et il convient de mieux comprendre ce qui prescrit au niveau curriculaire. Notre étude[2] est descriptive 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. Notre démarche vise à répondre à la question suivante : comment la problématisation en histoire est présentée dans les programmes québécois au secondaire?

Cadre conceptuel

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 classe. En effet, les pratiques sont modulées au gré de contraintes

[2] Cet article propose une version révisée et augmentée d'une communication éditée pour un acte de colloque dans le cadre du congrès de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD). Voir Boutonnet (2023).

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

(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 de différentes attentes (des parents, des collègues, de la direction d'école, etc.). 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 nous semble pertinent de comprendre pourquoi les pratiques peinent à se transformer ou pour le moins à présenter une certaine inertie : l'exposé magistral est privilégié suivi d'un questionnement à partir de quelques documents que la personne enseignante valide afin d'établir ou accumuler des faits historiques à apprendre (Boutonnet, 2015; Moisan et Saussez, 2019), 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 ou différentes interprétations et encore moins rendre accessible aux élèves les conditions nécessaires pour critiquer et problématiser des documents historiques. Il devient alors complexe de développer effectivement des compétences ou des habiletés intellectuelles propres à l'activité historienne 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) ou établir des liens de causalité (Stoel, van Drie et van Boxtel, 2015), pour n'en citer que certaines. L'ensemble de ces capacités relèvent de la pratique historienne, car elles permettent d'étudier, de critiquer, de remettre en cause les savoirs historiques et permettent de soutenir une démarche de problématisation (Doussot, 2011, 2018). Quelle est cette démarche de problématisation?

D'emblée, 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 prescrits 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-

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

problème (Dalongeville, 2000; Gérin et coll. 1994; Huber et Dalongeville, 2011 ; Le Roux, 2004). Ces vocables font échos d'ailleurs à un autre champ sémantique si on tient compte des recherches en anglais[3] : *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 proposer une définition univoque de la problématisation en histoire, il suffit de considérer la typologie proposée par Le Roux (2004) présentée dans le tableau 1. Le Roux considère cinq niveaux de problématisation qui n'exigent pas la même préparation pour l'enseignant ou la même activité pour l'élève, car l'intention didactique n'est pas la même. Dans cette typologie, on oscille donc entre le besoin de répondre à une question pour diriger une activité (question d'amorce), le besoin de motiver les élèves (question de résolution), le besoin d'encadrer une démarche scientifique (problème didactique/scientifique), le besoin de confronter des représentations sociales (gestion des représentations sociales) et le besoin de rendre autonome les élèves dans la gestion d'un problème (situation-problème). On peut constater que la nuance entre les différents niveaux est relativement ténue et impliquent une connaissance approfondie de certaines assises théoriques, car il s'agit parfois de motiver, parfois de gérer des représentations sociales ou encore de problématiser. Si cet exercice de catégorisation est utile d'un point de vue théorique, elle ne fait pas nécessairement preuve de clarté, car les nuances s'appuient sur des intentions d'enseignement qui ne sont pas forcément explicites en situation de classe. Il faut toutefois signaler que, dans cette typologie, un élément qui échelonne la problématisation c'est la prise en charge de la démarche par l'enseignante ou l'enseignant qui structure et dirige les travaux des élèves. Il semblerait que seule la situation-problème dévolue complètement la démarche réflexive aux élèves pour constater ou formuler par eux-mêmes un problème historique.

[3] Nous considérerons que les travaux en français pour faciliter l'analyse curriculaire avec une approche lexicométrique qui se fonde sur l'usage de vocables précis qui peuvent varier d'une langue à une autre. Les exemples de travaux anglais sont indiqués ici pour montrer la diversité des travaux et des vocables possibles.

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

Tableau 1.

Typologie 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 des élèves	La mort de Louis XVI fut-elle l'évènement le plus important de la Révolution française?
Gestion des représentations	Vise à confronter les représentations, sans nécessairement travailler un problème scientifique	La Révolution, une fête populaire, êtes-vous d'accord avec cette définition?
Situation-problème	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, en prenant appui notamment sur les travaux de Fabre[4] (2009). En présentant d'abord, une didactique de l'enquête

[4] Fabre a consacré ses travaux à l'explicitation d'une démarche de problématisation dans un cadre scientifique en articulant une approche piagétienne de l'existence de schème explicatif d'une situation donnée à une approche bachelardienne sur la notion d'obstacle à l'apprentissage.

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

historienne (Doussot, 2011) fondée sur l'analyse documentaire et l'argumentation, Doussot raffine son modèle de la problématisation en insistant sur la démarche réflexive. Dans ce modèle, il ne s'agit pas de distinguer différents niveaux de problématisation, mais bien d'identifier ce qui constitue un problème historique et quelles sont les conditions pour rendre la démarche réflexive authentique et accessible aux élèves. D'une part, le processus est dynamique et ne peut se réduire à une succession d'étapes ou bien à une méthode à appliquer comme l'entend les premiers niveaux de problématisation selon Le Roux qui servent surtout à répondre à des questions sans s'engager dans une démarche autonome de la part des élèves. En ce sens, Doussot montre qu'il est possible de répliquer le travail historien en classe en soutenant des conditions similaires au travail historien et surtout en dévoluant aux élèves une construction itérative d'un problème historique. Par exemple, 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 alimentent un cheminement réflexif autonome des élèves afin de considérer des possibilités historiques et à expliquer pourquoi un évènement s'est passé ainsi et pas autrement. Cette approche génère donc une multiplicité de cheminements réflexifs.

Les travaux de Martineau (1999) ou de Jadoulle (2018) privilégient une autre perspective sur la problématisation. En effet, ils s'entendent pour identifier une démarche d'enquête ou une méthode de recherche qui part d'une question afin d'aboutir à une explication argumentée. L'apprentissage réalisé en classe est relativement séquentiel et consiste à suivre certaines étapes en passant du questionnement, à élaborer des hypothèses, à l'analyse de documents pour finalement présenter une explication historique 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 les personnes enseignantes ou par les élèves, mais cela doit conduire à une interprétation relativement prédéfinie par les programmes, les manuels ou le personnel enseignant. Selon Doussot (2018), le but de la problématisation n'est pas de générer une explication, même documentée, mais de considérer plusieurs possibilités.

Enfin, Huber et Dalongeville (2011) ou encore Gérin et coll. (1994) 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. La démarche implique de faire émerger ces représentations

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

partielles ou erronées afin de les transformer au fil des documents utilisés. Ce qui distingue cette démarche est de concevoir une situation d'apprentissage qui devrait mener naturellement à un obstacle, à une énigme qu'il n'est pas possible de résoudre a priori. Cela dit, la principale distinction avec les travaux de Doussot (2018) se situe au niveau de la discipline historique. Dans le cas de la situation-problème, un obstacle relève d'une représentation erronée qu'il s'agit de modifier alors que dans la démarche de problématisation, la modification du registre explicatif ou d'une représentation n'est pas aussi importante que d'explorer différentes possibilités historiques.

Ces modèles théoriques sur la problématisation sont également tributaires des postures épistémologiques des élèves. En effet, l'enseignement de l'histoire est relatif à trois postures épistémologiques chez les élèves : (1) réaliste; (2) relativiste et (3) critérialiste (Demers, 2012; Nokes, 2014; Maggioni et coll., 2009). La posture réaliste est conditionnée par la recherche d'une réponse unique. L'histoire est considérée objective s'appuyant sur des faits indiscutables qu'il s'agit de mémoriser. La posture relativiste conçoit l'histoire comme une construction subjective, mais qui s'appuie sur une bonne interprétation. Les élèves auront alors tendance à croire une interprétation si elle est plus convaincante ou si elle détient une autorité établie (par exemple, ce qui est écrit dans un manuel). Finalement, la posture critérialiste examine autant les interprétations que les biais possibles. Les élèves devraient alors analyser différents points de vue et argumenter en quoi une interprétation est plus valide qu'une autre. La problématisation (Doussot, 2018) semble correspondre à une posture critérialiste, car la démarche est aussi importante que la production d'une explication raisonnée en considérant une multiplicité de points de vue.

Si on prend en compte l'ensemble de ces cadres théoriques, plusieurs vocables se retrouvent dans le champ sémantique de la problématisation (voir tableau 2) : question, problème, document, source, données, enquête, démarche, interprétation, etc. D'autres vocables sont plus spécifiques à certains cadres, notamment les notions d'obstacle, de conflit, de piège bienveillant, de représentations sociales, de registre, etc. Nous souhaitons faire une synthèse de ces modèles afin de mieux supporter l'analyse et identifier quels vocables se retrouvent fréquemment dans les programmes. Il semble évident pour certains auteurs que le problème historique ne peut être donné a priori aux élèves (Doussot, 2018 ; Le Roux, 2004). En effet, il ne s'agit pas de résoudre un problème prédéfini par une réponse prédéterminée, car cela vient à reproduire et mémoriser des savoirs scolaires historiques sans réellement les comprendre et renforcerait une posture réaliste ou relativiste. Ceci constitue un pilier important de la problématisation par lequel l'élaboration d'un problème doit se construire au fur et à mesure de la réflexion des élèves sans se restreindre à un

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

cheminement unique. C'est pourquoi, la démarche de problématisation s'appuye autant sur des documents variés, que sur une médiation, c'est-à-dire une discussion argumentée, entre les élèves. L'étude de documents variés semble être le seul point commun entre les cadres théoriques mentionnés 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 (Audigier, 1995; Gérin et coll., 1994). 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 didactique et qui peut produire différentes explications. La problématisation implique donc la construction d'un problème historique au fur et à mesure d'un cheminement réflexif et critique en médiation avec des documents variés et en confrontant les points de vue des élèves.

Tableau 2.

Champs sémantiques de la problématisation en histoire

Modèle théorique	Champ sémantique associé
Doussot (2011, 2018)	Problématisation, problématiser, registre explicatif, données, représentations, possibilités, obstacle, documents, explication, raisonnement, causalité
Huber et Dalongeville (2001) et Gérin et coll. (1994)	Situation-problème, obstacle, piège, énigme, inducteur, représentation, hypothèse, documents, sources, points de vue
Martineau (1998) et Jadoulle (2018)	Problème, question, hypothèse, interprétation, documents, sources, méthode historique, enquête, recherche, raisonnement, causalité
Le Roux (2004)	Problème, situation-problème, question, représentation, documents, piège, énigme, recherche, raisonnement, causalité

Cadre méthodologique

Notre étude est descriptive, car elle vise à identifier les caractéristiques de la problématisation présentes dans les programmes québécois d'histoire au secondaire (Fortin et Gagnon, 2016). Il existe trois types de documents pour chaque curriculum : le

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

programme (PR) qui précise les finalités, les compétences et les contenus ; la progression des apprentissages (PDA) qui énumère les savoirs dits essentiels à mobiliser par les élèves ; et le cadre d'évaluation (CÉ) qui indique les critères d'évaluation pour les compétences et les savoirs. Par conséquent, il y a un ensemble curriculaire pour chaque programme d'histoire: *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 20e siècle* (H20) pour le secondaire 5.

Le tableau 3 présente à titre indicatif les documents et leurs dates de publication, le thème du programme et le nombre d'heures enseignées. Il faut remarquer que le programme HQC est le plus récent (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES], 2017a) et résulte d'un rapport commandité par le gouvernement pour renouveler le programme de l'histoire nationale (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014; Boutonnet, 2017). Bien que le programme HEC (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006) a été abordé dans ce rapport, il n'a pas subi de modifications et reste prescrit tel quel depuis 2006. En outre, le programme H20 (MELS, 2014) est un cours optionnel dans le parcours scolaire, car en 5e secondaire les élèves peuvent choisir parmi certains cours. Même si ce cours est optionnel, c'est le seul cours d'histoire offert en 5e secondaire qui termine le cycle secondaire au Québec.

Tableau 3.

Programmes d'histoire québécois au secondaire

Niveau	**1ère sec.**	**2e sec.**	**3e sec.**	**4e sec.**	**5e sec.**
Programme	Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC)		Histoire du Québec et du Canada (HQC)		Histoire du 20e siècle (H20)
Documents	PR (MELS, 2006) ; PDA (MELS, 2010); CÉ (MEES, 2017b)		PR (MEES, 2017a); CÉ (MEES, 2017c)		PR (MELS, 2014a); PDA (MELS, 2014b); CÉ (MÉLS, 2014c)
Thème du programme	Histoire occidentale (150h)		Histoire nationale (200h)		Histoire contemporaine (option – 50 à 100h)

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

Le corpus de ces ensembles curriculaires représente 216 pages incluant les programmes, les cadres d'évaluation et les progressions des apprentissages. Nous avons procédé en premier lieu à une analyse descriptive de la structure de chaque document : nombre de pages, sections des documents, types de références[5] bibliographiques, etc. Cette étape nous a permis d'établir un tableau comparatif et descriptif pour chaque ensemble curriculaire.

Dans un deuxième temps, nous avons mené une analyse lexicométrique afin d'identifier la fréquence de différents vocables associés au champ sémantique de la problématisation en histoire identifié dans le cadre théorique (voir tableau 2) : problème, situation-problème, problématisation, document, représentation, etc. Dans le logiciel NVivo, nous avons lancé une requête de fréquence de mots en paramétrant l'analyse aux 200 premiers mots les plus fréquents, d'une longueur minimale de quatre lettres, en incluant les déclinaisons possibles (c'est-à-dire avec les accords au pluriel, au féminin ou avec les termes possédant la même racine lexicale : question, questions, questionnement, questionner). Cela nous a permis de constater quels autres termes étaient le plus souvent utilisés pour apprécier le poids relatif de la problématisation dans les programmes.

Finalement, une analyse thématique de contenus (Bardin, 2013) a été conduite afin de décrire dans quels contextes ces vocables sont utilisés. En effet, la lexicométrie ne suffit pas, car elle indique essentiellement la fréquence relative dans le programme, mais ne nous sert pas à décrire en profondeur quels vocables sont utilisés dans quels contextes. Ceci nous permet de constater dans quelle mesure ces vocables sont définis, détaillés, critiqués, mis en perspective, etc. Le croisement de ces analyses nous permet de dresser certains constats sur la présence de la problématisation dans les programmes d'histoire québécois au secondaire.

Résultats et discussion

Analyse descriptive

Les programmes sont prescrits depuis plusieurs années et sont également publiés à différentes années, ce qui explique probablement les différences de structure. Le programme HEC date de 2006 (MELS, 2006) et possède trois parties distinctes : une partie

[5] Livre, chapitre dans un livre, article dans une revue scientifique, article dans une revue professionnelle, rapport, etc.

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

portant sur les finalités du programme (15 p.), une partie sur les contenus (16 p.) et une partie comportant des annexes (3 p.). Le document de 34 pages présente les finalités du programme, les trois compétences disciplinaires (par exemple, *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*) à développer ainsi que les réalités sociales à étudier (par exemple, la *civilisation mésopotamienne* ou la *Renaissance*). Chaque réalité sociale est présentée sous forme schématique sur une seule page en indiquant un angle d'entrée, les concepts à l'étude, les repères culturels ainsi que les thèmes pour chaque compétence. Les annexes présentent un schéma de la démarche historique en sept étapes, une synthèse des contenus abordés au primaire et finalement les références bibliographiques. Les références utilisées sont au nombre de 26, dont la plupart sont des livres (n= 13) et proviennent du Québec (16) ou de la France (10). Seules trois références[6] sont relatives à la problématisation en histoire.

Le programme HQC est le plus récent (MEES, 2017) et est également le plus volumineux avec 75 pages. Toutefois, il faut souligner la particularité du programme qui intègre la progression des apprentissages dans le même document alors que pour les deux autres programmes, la PDA est dans un document à part. La structure est similaire à HEC avec une première partie (23 p.) consacrée aux finalités du programme, une deuxième (46 p.) aux contenus à enseigner par période historique (par exemple, *La Conquête et le changement d'empire 1760-1791* ou *Les nationalismes et l'autonomie du Canada 1896-1945*) pour terminer avec des annexes (6 p.). Le document présente les deux compétences disciplinaires à développer (par exemple, *Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada*). Chaque période historique est accompagnée d'un texte explicatif d'environ une page accompagnée d'une ligne du temps, d'un schéma rassemblant les concepts et les thèmes des compétences et d'une liste précisant les connaissances à maitriser. Autre particularité, c'est le seul programme qui ne propose pas de références bibliographiques, mais présente uniquement deux annexes : une première sur des techniques à exercer (par exemple, construire une ligne du temps ou analyser un document écrit) ; une deuxième sur un tableau synthèse du contenu de formation du programme.

Le programme H20 date de 2014 et présente 53 pages (MELS, 2014). Ce programme possède une structure hybride entre les deux programmes, ce qui dénote une certaine évolution dans la présentation des programmes entre 2006 et 2017. En effet, on retrouve

[6] Il s'agit de Gérin et coll. (1994), Martineau (1999) et de Dalongeville (2000).

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

plusieurs éléments des programmes HEC et HQC. Une première partie présente les finalités du programme (18 p.), une deuxième partie (19 p.) se consacre aux contenus (par exemple, le *Totalitarisme* ou la *Guerre froide*) et une dernière partie (16 p.) avec les annexes. La partie sur les finalités présente notamment deux compétences disciplinaires à maitriser (par exemple, *Caractériser un temps fort historique*). La partie sur les contenus présente une structure similaire à HQC avec un texte explicatif d'environ une page, une ligne du temps et le schéma regroupant concepts, compétences et une courte liste de connaissances à mobiliser. Les annexes sont d'abord une liste de techniques à exercer (par exemple, *Interprétation d'un document iconographique*) suivie de différents tableaux synthèse des contenus des programmes du secondaire en sciences humaines. Le programme présente également une liste de références bibliographiques (n= 28) dont la majorité sont des livres (n= 26) et la plupart sont publiées en France (n= 11) ou au Québec (n= 8). Seules 4 références sont consacrées à la problématisation en histoire.

Les autres documents curriculaires sont très similaires dans leur structure. L'essentiel de La progression des apprentissages pour HEC et H20 est occupée par la liste des connaissances à mobiliser pour chaque thème (entre 1 et 2 pages par thème). Cette liste est introduite par un court paragraphe explicatif suivi de la présentation des connaissances au mode infinitif (par exemple, *Énumérer des conditions pour être citoyen d'Athènes* ou *Indiquer l'évènement déclencheur de la Grande Guerre*). Il n'y a aucune référence bibliographique dans la PDA et seul HEC présente une liste de techniques qui ne sont pas indiquées dans le programme (au contraire de H20).

Les cadres d'évaluation des trois programmes sont identiques et très courts (environ 3 à 5 pages). Une première page est consacrée aux finalités de l'évaluation des apprentissages et les autres pages présentent sommairement les critères d'évaluation sous forme de tableau. Il n'y a pas de texte explicatif ni de comportements attendus pour les critères. Chaque critère est plutôt accompagné d'une brève définition. Il s'agit essentiellement d'une présentation des critères sous forme de liste (par exemple, *Rigueur de l'interprétation* ou *Représentation cohérente du temps fort historique*). Il n'y a pas d'annexes pour ces documents ni de références bibliographiques. Il faut toutefois prendre en compte qu'à chaque année le ministère communique un document d'une douzaine de pages intitulé « Document d'information – épreuve unique Histoire du Québec et du Canada 4e secondaire » (MEQ, 2022). Ce document apporte plusieurs précisions quant aux modalités de l'épreuve, mais aussi pour les critères d'évaluation avec notamment une liste qui propose des comportements attendus pour chaque opération intellectuelle. Par exemple, pour l'opération « Dégager des différences et des similitudes », on retrouve 5

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

comportements attendus (par exemple, *L'élève doit indiquer le point précis sur lequel des acteurs ou des historiens sont d'accord (convergence)*). Ceci constitue donc un quatrième document prescriptif qui pourrait s'appliquer aux autres programmes (HQC et H20) qui proposent des opérations intellectuelles similaires. Toutefois, aucune référence n'est faite à ce document dans les programmes, la progression des apprentissages ou les cadres d'évaluation. On pourrait supposer que ce document d'information publiée annuellement est tout de même consultée de manière extensive par le personnel enseignant pour la préparation de l'épreuve unique, car la préparation à l'épreuve unique est une contrainte majeure pour les enseignantes et les enseignants (Moisan et Saussez, 2019).

Analyse lexicométrique

Les tableaux présentés plus bas montrent les trois premiers rangs des mots les plus fréquents de l'analyse lexicométrique comme point de comparaison entre les documents curriculaires suivis des vocables liés au champ sémantique de la problématisation. Le premier chiffre indique son rang (c'est-à-dire son classement dans les 200 premiers mots les plus fréquents) et le chiffre entre parenthèses indique la fréquence. Certaines cases des tableaux sont vides, car dans certains programmes les vocables n'apparaissent pas. Par conséquent, les vocables n'ont pas les mêmes rangs ou ne font pas partie des 200 premiers mots les plus fréquents.

Le Tableau 4 montre en premier lieu la comparaison du rang et de la fréquence des vocables dans les trois programmes. Si les trois premiers rangs sont similaires, ce n'est pas le cas des autres fréquences. On peut observer que le programme HEC présente le plus de vocables relevant du champ sémantique de la problématisation avec Interroger (n=34), Question (n=30) ou Recherche (n=19). Le programme HQC affiche le moins de vocables avec en tête Document (n=28), suivi de Méthode (n=26) et de Source (n=22). Le programme H20 propose un portrait similaire avec Document (n=32), Source (n=29) et Recherche (n=24). On peut constater que les termes directement liés à la problématisation ne figurent que plus loin avec Problème (113e rang, n=9 pour HEC et 102e rang, n=13 pour H20). Le programme HQC ne présente aucun vocable explicitement lié à la problématisation dans les 200 premiers rangs.

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

Tableau 4.

Comparaison des programmes (PR) par rang et fréquence

Mots	PR HEC (MÉLS, 2006)	PR HQC (MEES, 2017)	PR H20 (MELS, 2014a)
Social	1 (150)	1 (233)	1 (163)
Élève	2 (97)	2 (196)	2 (114)
Réalité	3 (96)	3 (104)	3 (109)
Interroger	13 (34)		
Document	88 (10)	45 (28)	24 (32)
Démarche	89 (10)		
Source	95 (10)	74 (22)	33 (29)
Recherche	38 (19)		39 (24)
Méthode	76 (12)	54 (26)	57 (19)
Question	16 (30)	76 (22)	76 (15)
Problème	113 (9)		102 (13)
Données	104 (10)		111 (12)
Hypothèse			150 (9)
Enjeux			193 (7)

Pour ce qui est de la PDA, l'analyse révèle des données très différentes des programmes, notamment en raison de la liste des énoncés au mode infinitif (voir tableau 5). En effet, la structure de ces documents présente essentiellement des listes de connaissances essentielles sous la forme de tableaux. On peut voir que plusieurs verbes se retrouvent aux premiers rangs avec Indiquer, Nommer ou Énoncer. Ces fréquences importantes montrent une prépondérance d'activités à basse tension intellectuelle qui relève essentiellement de la mémorisation et de la reproduction de savoirs. Toutefois, on observe également des

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

vocables liés au récit historique avec les termes Cause (55e rang, n=8 H20), Conséquence (65e rang, n=15 HEC) et Document (90e rang, n=12). Les premiers verbes possédant une réflexion de haute tension se retrouvent avec Expliquer (99e rang pour HEC et 162e rang pour H20) et Interpréter (103e rang pour HEC). On retrouve non seulement aucun vocable explicitement lié à la problématisation dans les 200 premiers rangs, mais aussi dans le reste du document.

Tableau 5.

Comparaison de la Progression des apprentissages (PDA) par rang et fréquence

Mots	PDA HEC (MELS, 2010)	PDA H20 (MELS, 2014b)
Indiquer	1 (118)	1 (76)
Nommer	7 (50)	7 (24)
Énoncer	9 (35)	
Situer	11 (32)	44 (10)
Cause		55 (8)
Énumérer	52 (18)	
Décrire		126 (5)
Conséquence	65 (15)	
Document	90 (12)	162 (4)
Expliquer	99 (11)	167 (4)
Interpréter	103 (11)	

Finalement, les cadres d'évaluation ne permettent pas une analyse lexicométrique compte tenu du nombre de pages insuffisant (2 à 3 pages), car le nombre de mots total dépasse à peine les 400 mots en moyenne. Aucun résultat les concernant ne sera présenté.

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

Analyse thématique de contenus

Au-delà des fréquences lexicales qui nous donnent certaines indications sur la présence de la problématisation dans les ensembles curriculaires, nous avons également procédé à une analyse thématique afin de mieux comprendre les faibles occurrences des vocables de la problématisation qui ne figurent pas dans les 200 premiers mots les plus fréquents. Nous avons donc regroupé certains vocables sous un même thème afin de mieux représenter son importance, car l'analyse lexicométrique regroupait uniquement les mots avec la même racine lexicale (par exemple, question, questionnement, questionner, etc.). Ainsi, pour l'analyse thématique nous avons choisis d'élargir les regroupements : interroger, interrogation, question, questionnement, se questionner sont regroupés sous le thème Question.

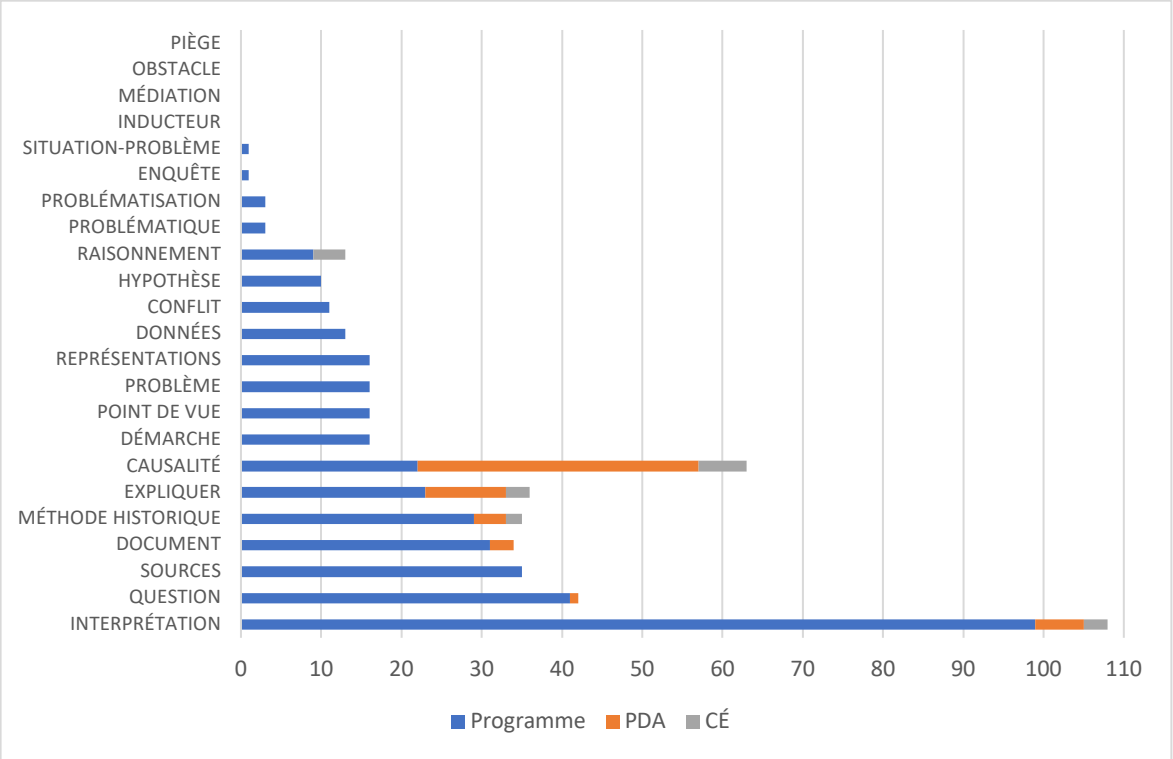
Les résultats nous laissent voir une variabilité dans les vocables utilisés entre les trois types de document (PR, PDA et CÉ). En effet, on pourrait s'attendre à retrouver certains vocables dans certains types de document en raison de la différence de nombre de pages entre les documents. Cela dit, pour chaque document, on obtient un portrait particulier selon les vocables relatifs aux champs sémantiques de la problématisation.

En général (voir Figure 1), on observe que les vocables liés explicitement à la problématisation sont rares (23 occurrences sur 395) : situation-problème (n=1) ; problématisation (n=3) ; problématique (n=3) et problème (n=16). Cependant, les vocables relatifs à la problématisation sont bien représentés : méthode historique (n=35), document (n=34), sources (n=35), question (n=41), interprétation (n=108). Le Programme (PR) génère le plus de vocables liés à la problématisation, le raisonnement ou la méthode historique. En fait, la PDA se concentrent essentiellement sur la causalité historique, car certains énoncés nécessitent d'indiquer ou d'énumérer des causes ou des conséquences d'un évènement ce qui augmente ostensiblement leur fréquence. Toutefois, nous rappelons que la causalité demeure sous-représentée par rapport aux verbes opérateurs de basse tension intellectuelle (par exemple, voir Tableau 4, le verbe Indiquer occupe le premier rang avec 118 occurrences). Le nombre de pages des cadres d'évaluation leur octroie une faible représentation, même si certaines dimensions sont présentes comme l'argumentation, l'explication ou l'interprétation historique.

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

Figure 1.

Codage thématique des trois ensembles curriculaires

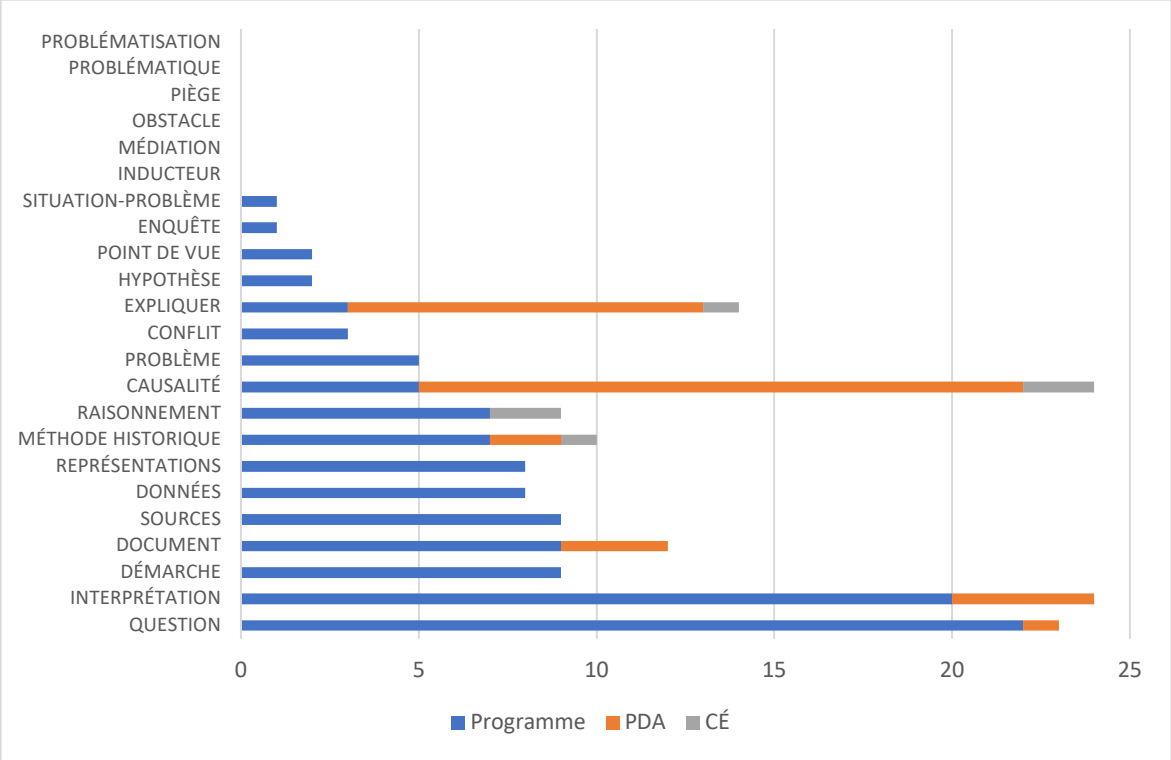


Si on regarde maintenant spécifiquement chaque ensemble curriculaire, on constate également une grande variabilité. La Figure 2 montre toujours la disproportion des occurrences pour le programme HEC vis-à-vis des autres types de document. Ce programme présente le moins la problématisation avec seulement 6 occurrences, dont 5 pour Problème et 1 pour Situation-Problème. Le Programme génère le plus de vocables liés à des vocables relatifs au champ sémantique de la problématisation (sources, document, données, question, etc.) le raisonnement ou la méthode historique. En fait, seules la causalité (notamment indiquer des conséquences) et l'explication sont plus présentes dans la PDA. Le cadre d'évaluation se limite aux critères d'évaluation sur l'explication ou l'argumentation historique.

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

Figure 2.

Codage thématique de l'ensemble curriculaire HEC

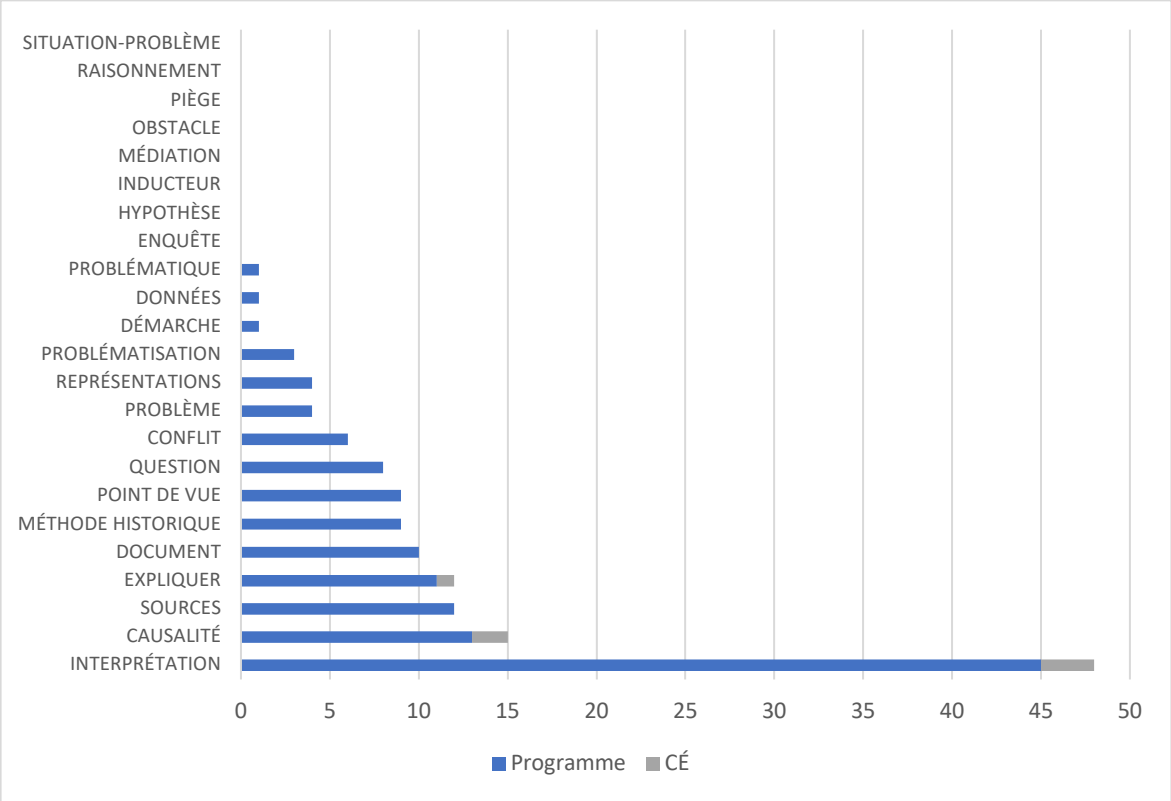


C'est sensiblement la même chose pour le programme HQC. Le programme génère le plus d'occurrences par comparaison au cadre d'évaluation. HQC est le deuxième programme avec le plus d'occurrences explicitement liées à la problématisation avec 8, dont Problématique (n=1), Problématisation (n=3) et Problème (n=4). En particulier, le programme présente exclusivement le plus de vocables liés à la problématisation (sources, document, question, conflit, etc.), le raisonnement ou la méthode historique. Nous rappelons que la PDA est intégrée directement dans le programme (environ 15 pages sur 75), mais celle-ci consiste à énumérer des connaissances sans aucun verbes opérateurs ou hiérarchie entre les savoirs. Comme pour HEC, le cadre d'évaluation se limite aux critères d'évaluation sur l'explication ou l'argumentation historique.

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

Figure 3.

Codage thématique de l'ensemble curriculaire HQC

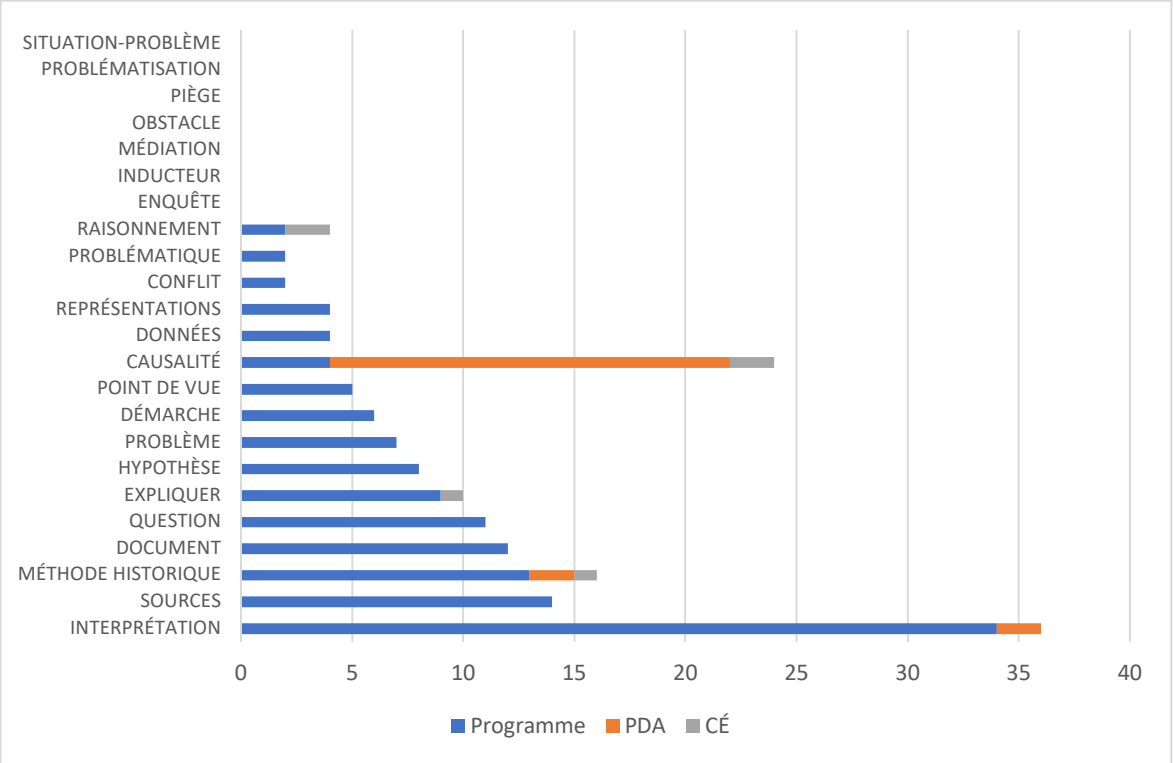


Finalement, l'ensemble H20 se distingue peu des deux autres (voir Figure 4), hormis le fait que c'est le programme qui représente le plus de vocables liés explicitement à la problématisation (n=11) : Problématique (n=2) ; Problème (n=9). Sinon, on retrouve essentiellement la même répartition pour le programme qui regroupe des dimensions sous-jacentes à la problématisation, au raisonnement et à la méthode historique alors que la PDA génère le plus de vocables pour la causalité (18/24).

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

Figure 4.

Codage thématique de l'ensemble curriculaire H20



Quelques constats

Des vocables relatifs au champ sémantique de la problématisation sont absents de tous les ensembles curriculaires : inducteur, médiation, obstacle, piège. Cela remet en cause la notion de situation-problème, notamment en référence aux travaux de Le Roux (2004) et de Dalongeville et Huber (2011). En fait, il n'y a pas vraiment de définition explicite de la problématisation, les termes sont utilisés de manière diffuse et pratiquement de manière interchangeable : « *Il apprend aussi à* ***résoudre des problèmes*** *en analysant les éléments d'une* ***situation-problème****, en s'enquérant de son contexte et en évaluant des pistes de solution possibles* » (Pr. HEC, p. 341) ; « *Les textes de mise en contexte du contenu de formation précisent les formulations retenues qui suggèrent une* ***problématisation*** *des objets à interpréter* » (Pr. HQC, p. 17) ; « *L'interprétation des élèves s'articule autour du* ***problème énoncé*** *et s'appuie sur des arguments. Enfin, le cas échéant, les élèves tiennent*

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

compte de différentes interprétations afin de relativiser la leur » (Pr. H20, p.12). Les vocables, même s'ils sont peu nombreux et qu'ils garantissent une certaine présence, illustrent un caractère assez confus et abstrait dans les ensembles curriculaires.

En contrepartie, le recours aux documents, aux sources, aux données est bien intégré dans les programmes afin de proposer une interprétation ou pour confronter des points de vue et des représentations. Cela semble représenter davantage les travaux sur la méthode historique ou l'enquête (Jadoulle, 2018 ; Martineau, 1999) où même si le problème est central, c'est la démarche structurée qui est nécessaire : « *Au cours de ses recherches portant sur des réalités sociales, l'élève collecte des données provenant de différentes sources médiatiques qui présentent parfois* ***des points de vue opposés ou une information orientée****. Il doit alors exercer sa pensée critique afin de distinguer entre des faits et des opinions et* ***construire sa représentation*** *des réalités sociales* » (Pr. HEC, p.340) ; « *Maints enjeux amenant les élèves à* ***faire face à leurs représentations*** *étant soulevés par l'étude de l'histoire, c'est en enseignant l'histoire et en favorisant le développement de la pensée historique que l'enseignant outille les élèves pour* ***la délibération****, soit l'examen rigoureux des* ***différents aspects d'une question****, et la participation sociale* » (Pr. HQC, p. 6) ; « *Le programme permet aux élèves de prendre connaissance d'une* ***pluralité de sources et de points de vue*** *se rapportant à l'histoire du 20e siècle. La prise en compte de* ***diverses interprétations*** *les aide à en saisir la relativité et à dégager les valeurs et les principes qui définissent les relations internationales* » (Pr. H20, p. 1). La problématisation est essentiellement présentée comme une démarche de recherche, notamment révélée par l'emphase sur l'interprétation et la méthode historique intégrées dans les compétences, ce qui génère d'ailleurs le plus d'occurrences, car les termes sont souvent répétés pour conserver l'uniformité au travers du programme. Par exemple, l'énoncé d'une des compétences « Interpréter une réalité sociale à l'aide de la méthode historique » est répété à de nombreuse reprises dans le document sans toutefois varier dans leur formulation ou pour apporter des précisions.

Le programme HEC ne suggère pas explicitement de questions[7] ou de problèmes, hormis un court encadré qui propose un angle d'entrée ; par exemple : « *La civilisation mésopotamienne a tiré profit de conditions naturelles favorables pour se développer. Elle est toutefois étudiée sur le plan de l'organisation sociale, qui se traduit par un code de lois*

[7] Bien que le programme HEC prescrive la compétence 1 qui invite les élèves à se questionner sur les réalités sociales du passé et du présent, il n'y a pas de formulation explicite de questions ou de problèmes.

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

et par une organisation du travail et du commerce, le tout dans le contexte de l'utilisation d'un système d'écriture » (Pr HEC, p. 354). Cet angle d'entrée se situe dans un petit encadré en haut à droite de chaque schéma pour une réalité sociale. Cela laisse une grande latitude au personnel enseignant, sans formuler a priori de problème, ce qui correspondrait à la démarche de problématisation. Le programme HQC suggère quant à lui une seule problématisation par thème, mais uniquement en annexe[8] : « *Expliquer la mise en place d'un cadre politique dans une période de bouleversements sociodémographiques et économiques* » (Pr HQC, p. 70). Ce type de formulation s'apparente à un problème didactique dans les travaux de Le Roux (2004), c'est-à-dire qu'on invite les élèves à étudier un problème réel au travers d'une démarche scientifique sans toutefois se soucier de leurs représentations. Le programme H20 propose une série de 4-5 questions dans le texte d'introduction afin de caractériser un temps fort historique, pour chaque thème ; par exemple : « *Comment l'industrialisation peut-elle expliquer la nature de cette guerre?* » (Pr H20, p. 19). Le programme H20 est donc le seul à formuler une liste de questions qui soutiennent la problématisation, ce qui constitue une proposition mitoyenne entre HQC et HEC, car HEC ne propose qu'un angle d'entrée par thème et HQC une suggestion de problématisation au mode infinitif. Les questions de H20 sont des suggestions, mais offrent en même temps différentes options de questionnement. Toutefois, implicitement, la démarche historique demeure essentielle au travers d'une séquence contrôlée, c'est-à-dire d'une séquence structurée et dédiée à la méthode historique prescrite par la compétence 2 : *énoncer un problème*, *poser une hypothèse*, *appuyer son interprétation sur des arguments* (H20, p. 13). Il semble alors qu'il y a un seul problème possible et une seule hypothèse envisageable.

Les cadres d'évaluation (CÉ) sont de courts documents (2 à 3 pages) qui insistent surtout soit sur l'explication historique (un critère d'évaluation spécifique identique) : « *Explication mettant en évidence des transformations sociales, politiques, économiques, culturelles et territoriales survenues dans le passé* » ; soit sur la capacité à identifier des causes ou des conséquences : « *Déterminer des causes et des conséquences* » et « *Établir des liens de causalité* ». Le reste relève majoritairement de la reproduction, voire de la mémorisation de savoirs : « *Situer dans le temps et dans l'espace* »; « *Établir des faits* »; « *Mettre en relation des faits* ». Tous ces critères ne sont pas accompagnés d'exemples, d'explications ou de comportements attendus. Il est difficile de déceler une quelconque

[8] Mentionnons que dans la version initiale du programme, cette annexe ne figurait même pas. Elle a été ajoutée par la suite en précisant que cela suggérait une problématisation (Boutonnet, 2017).

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

approche de problématisation, notamment par l'emphase mise sur la mobilisation de savoirs et la reproduction d'un schéma argumentatif prédéterminé. Ceci se retrouve d'ailleurs dans le format de l'épreuve unique qui insiste davantage sur la recherche de la bonne réponse prédéterminée (Déry, 2017). En outre, la refonte du programme d'histoire nationale HQC (MEES, 2017) a réduit le nombre de compétences visées (de 3 à 2) en évacuant essentiellement le questionnement relatif à des situations présentes et le développement d'une conscience citoyenne grâce à l'étude du passé (Boutonnet, 2017). Pourtant, les cadres d'évaluation n'expliquent pas les différences entre les compétences visées et encore moins entre des compétences qui sont ne sont pas formulées de manière identique entre les programmes. Si le questionnement demeure une activité essentielle des programmes, notamment pour le programme HEC (MELS, 2006), celle-ci n'est pas décelée dans les cadres d'évaluation.

Les progressions des apprentissages (PDA) sont des documents qui se situent les programmes et les cadres d'évaluation en termes de nombres de pages. (19 pages en moyenne). Les PDA précisent des connaissances dites essentielles soit avec des verbes relatifs à la mémorisation (HEC et H20) « *Indiquer les activités de subsistance des sociétés du Néolithique : chasse, cueillette, élevage, agriculture ; Nommer des facteurs naturels qui ont favorisé la sédentarisation (ex. : réchauffement climatique, amélioration de la productivité des céréales sauvages)* » ; soit sous forme de liste sans précisions ou hiérarchie (HQC) : « *Rapports sociaux chez les Autochtones : a. Structures matrilinéaire et patrilinéaire b. Tradition chamanique c. Éducation des enfants d. Partage des biens e. Tradition orale f. Don et contre-don* ». Encore, une fois la problématisation n'est que peu présente et les activités attendues par les PDA suggèrent davantage des activités qui confortent un exposé magistral pour accumuler des savoirs dits essentiels (Lanoix et Moisan, 2022; Moisan et Saussez, 2019).

Au final, il nous semble que l'ensemble des documents curriculaires renforcent une posture épistémologique : majoritairement réaliste si on s'en tient aux cadres d'évaluations ou à la progression d'apprentissage, car il s'agit de dire ou reproduire les faits avérés (nommer, indiquer, situer, etc.) sans critique, sans interprétation ; en partie relativiste car elle consiste à étudier différentes interprétations, ou différents points de vue mais implicitement à identifier la bonne à retenir ; et rarement critérialiste en s'appuyant peu sur un processus dynamique de problématisation (même si le questionnement ou l'interprétation est substantiellement présent, notamment dans le programme HEC pour les compétences 1 et 2 ou dans le programme H20 pour la compétence 2). En effet, la problématisation requiert un haut degré d'autonomie des élèves dans la formulation, la révision et l'explication d'un

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

problème historique (Doussot, 2018) alors que les ensembles curriculaires présentent essentiellement une démarche en étapes séquentielles qui laissent peu d'autonomie aux élèves.

Conclusion

Notre analyse combinée (descriptive, lexicométrique et thématique) montre que les rares mentions de la problématisation présupposent des acquis théoriques par le personnel enseignant, car très peu d'exemples ou de définitions sont proposés, sans compter leur caractère diffus voir interchangeable dans les documents : on passe du problème à la situation-problème ou à la problématisation sans faire de distinctions ou sans expliquer les fondements théoriques distincts (par exemple, entre Doussot et Dalongeville). Cela constitue un écueil important pour la mobilisation de la problématisation par le personnel enseignant, car la formation et le bagage théorique est variable d'une personne à l'autre. Il devient difficile de se faire une idée claire et précise de ce qui est réellement attendu par les programmes.

Les ensembles curriculaires ne donnent que des indications superficielles et insistent surtout sur la démarche d'enquête ou la méthode historique (Martineau, 1999; Jadoulle, 2018) qui est réputée être critique ou rigoureuse si on suit bien les étapes. Même si certains programmes s'appuient sur la méthode historique, notamment dans leur formulation des compétences 1 et 2 pour HEC ou la compétence 2 pour H20, c'est une approche déterministe et plutôt modélisante aux détriments d'une approche par problématisation qui se veut dynamique et en relation avec les représentations des élèves. Les rares occurrences de problèmes sont systématiquement données a priori et relèvent surtout du problème scientifique/didactique qui ne remet pas en cause les représentations des élèves (Le Roux, 2004). Il s'agit essentiellement de reproduire un cheminement réflexif en partant d'une suggestion de questions ou de problèmes afin d'aboutir à une interprétation préétablie.

Il y a lieu de se demander comment les enseignantes et les enseignants mobilisent et utilisent la problématisation en histoire, car au niveau prescriptif, c'est largement insuffisant et diffus. Il ne s'agit pas de placer la problématisation comme démarche infaillible ou supérieure à d'autres, mais il nous semble que la prépondérance des pratiques magistrocentrées (Boutonnet, 2015, 2018; Moisan et Saussez, 2019) ne sera pas réduite si d'autres alternatives ne sont pas proposées avec clarté dans les prescriptions curriculaires. La formation continue ou initiale semble favoriser des changements de pratiques ou de postures, mais lorsque le temps est dédié (Boutonnet, 2018, 2021) et lorsque des référents

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

théoriques sont explicitement confrontés (Doussot, 2018). Des efforts soutenus dans la formation initiale et continue nous semblent nécessaires pour pallier les lacunes curriculaires. Pour l'instant, l'intégration de la problématisation en histoire dans les documents curriculaires laissent présager une mobilisation fort variable d'une personne à l'autre, car les rares occurrences laissent place à l'interprétation et à des pratiques surtout fondées sur la modélisation de la méthode historique et la mémorisation des savoirs. D'ailleurs, la prégnance des pratiques magistrocentrées dédiées à la mémorisation des savoirs demeure très forte (Moisan et Saussez, 2019) et on peut s'interroger si les programmes confortent ou conditionnent trop ces pratiques. Il convient de continuer à étudier la problématisation en contexte d'enseignement alors que peu de recherches s'y dédient.

Remerciements

L'article a été rédigé à l'aide de la trame sonore suivante : *Antibalas*, *Hermanos Gutiérrez* et *Sons of Kemet*. Merci pour l'inspiration.

Références

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.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses universitaires de France.

Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 3e et 4e secondaire.* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

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. https://doi.org/10.3917/lsdle.383.0033

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

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. https://doi.org/10.7202/1013380ar

Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *50*(2/3), 225-246. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1036431ar

Boutonnet, V. (2017). Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d'histoire nationale. Dans Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S. et Lefrançois, D. (dir.), *Quel sens de l'histoire? Analyse critique du nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada* (p. 61-79). Éditions M.

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. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.462

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. https://doi.org/10.11576/jsse-4033

Boutonnet, V. (2023). La problématisation dans les programmes québécois d'histoire au secondaire. *Actes du congrès de l'association pour des recherches comparatistes en didactique* (ARCD), juin 2023, Université de Genève, 1-15.

Cariou, D. (2006). Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée. *Cartable de Clio, 6*, 174-184.

Carr, E. H. (1986). *What is History?* Palgrave Macmillam [2ème édition].

Dalongeville, A. (2000). *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*. Hachette éducation.

Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas.* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal).

Déry, C. (2017). Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *52*(1), 149–171. https://doi.org/10.7202/1040809ar

Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation.* Peter Lang.

Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire : outils et pratiques de l'enquête historienne en classe.* Presses de l'Université de Rennes.

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème.* Vrin.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.

Gérin, A.-M., Solenel, M. et Tutiaux-Guillon, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, *106*, 25-37.

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.

Jadoulle, J.-L. (2020). L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignant·e·s au Québec : recherche exploratoire. *Revues des sciences de l'éducation*, *46*(3), 148-173. https://doi.org/10.7202/1075991ar

Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 56*, 135-145. https://doi.org/10.4000/ries.1073

Lanoix, A., et Moisan, S. (2022). Pensée historienne et pratiques déclarées d'enseignement. La « mise en œuvre » des représentations sociales des enseignants d'histoire. *Didactique. Apprentissage et enseignement*, *3*(2), 32-70. https://doi.org/10.37571/2022.0202

Lemieux, O. (2023). *Penser l'histoire et son enseignement au Québec. Rencontres avec Guy Rocher, Denis Vaugeois, Bruno Deshaies, etc.*. Presses de l'Université Laval.

Le Roux, A. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème*. L'Harmattan.

Maggioni, L., VanSledright, B. A. et Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *The Journal of Experimental Education, 77*(3), 187-213.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser.* L'Harmattan.

Ministère de l'Éducation du Québec (2022). *Document d'information – épreuve unique Histoire du Québec et du Canada 4e secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_HQC_4e_sec_2022-2023.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017a). *Histoire du Québec et du Canada – 3e et 4e secondaire. Programme de formation à l'école québécoise.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-quebec-et-du-canada/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017b). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté.* Gouvernement du Québec.

https://doi.org/10.37571/2023.0105
2023, Vol. 4, N. 1, 152-181

http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-et-education-a-la-citoyennete/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017c). *Cadre* d'évaluation *des apprentissages. Histoire du Québec et du Canada.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-quebec-et-du-canada/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Histoire et éducation à la citoyenneté. Programme de formation à l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-et-education-a-la-citoyennete/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). Progression des apprentissages au secondaire. *Histoire et éducation à la citoyenneté 1er cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-et-education-a-la-citoyennete/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014a). *Histoire du 20e siècle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-20e-siecle/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014b). *Précision des* apprentissages. *Histoire du 20e siècle. 5e secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-20e-siecle/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014c). *Cadre* d'évaluation *des apprentissages. Histoire du 20e siècle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-20e-siecle/

Moisan, S. et Saussez, F. (2019). Pressions et expressions de normes dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en Éducation*, *35*, 92-109. https://doi.org/10.4000/ree.1327

Munslow, A. (2019). *Narrative and History*. (2e éd.). Red Globe Press.

Nokes, J. D. (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory and Research in Social Education*, *38*(4), 515-544. https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473438

Nokes, J. D. (2014). Elementary Students' Roles and Epistemic Stances During Document-Based History Lessons. *Theory & Research in Social Education Canada, 42*(3), 375-413. https://doi.org/10.1080/00933104.2014.937546

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Éditions du Seuil.

Reisman, A. (2012). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction, 30*(1), 86-112. https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081

Reisman, A. (2015). Entering the Historical Problem Space: Whole-Class Text-Based Discussion in History Class. *Teachers College Record, 117*, 1-44. https://doi.org/10.1177/016146811511700206

Saye, J. W., & Brush, T. (2004). Scaffolding Problem-Based Teaching in a Traditional Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education, 32*(3), 349-378. http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2004.10473259

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. https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212

Tutiaux-Guillon, N. (2006). L'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe. Dans E. Erdmann, R. Maier et S. Popp (dir.), *Geschichtsundterricht international, Worlwide Teaching of history, L'enseignement de l'histoire dans le monde* (p. 301-322). Verlag Hahnsche Buchhandlung.

van Boxtel, C., et van Drie, J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. Dans M. Carretero, S. Berger et M. Grever (dir.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (p. 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. https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1214903

Vézier, A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger textualité des savoirs historiques scolaires ? *Recherches en didactique, 16,* 11-28. https://doi.org/10.3917/rdid.016.0009

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. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000043