L'ENSEIGNEMENT PAR SITUATION-PROBLÈME : L'EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES DE L'ONTARIO

Stéphane Lévesque est professeur agrégé et directeur des études supérieures à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses études portent sur le développement de la pensée historique et l'éducation à la citoyenneté au Canada.

RÉSUMÉ

Cet article traite de l'enseignement de l'histoire par situation-problèmes assisté par ordinateur (i.e., didacticiel). À partir d'études empiriques menées auprès d'étudiants de 10e année de l'Ontario en histoire nationale, l'article montre que les élèves qui apprennent l'histoire grâce au didacticiel ont accru davantage leurs connaissances du sujet et leurs compétences historiques que leurs confrères en salle de classe. Les résultats invitent toutefois à certaines mises en garde quant à l'utilisation de situation-problèmes en classe d'histoire.

Il est maintenant largement accepté en didactique de l'histoire que l'approche par situation-problème constitue l'un des moyens les plus pédagogiquement favorables au développement de compétences critiques et historiques (Martineau, 2007). « La démarche historique, comme le rapporte Martineau (2000), est une opération complète et complexe de résolution de problèmes. Pour en saisir la substance il faut, lorsqu'elle est utilisée, que l'élève puisse garder en vue sa finalité et son unité. » (p. 297). Ainsi, en plaçant les élèves face à des enjeux historiques problématiques et socialement contentieux, ceux-ci ne peuvent plus se contenter de réponses simples et de raisonnements intuitifs pour expliquer le passé. Loin d'être un exercice de mémoire, l'approche par situation-problème met les élèves au cœur de leur apprentissage en les initiant progressivement à la discipline historique et à sa démarche de recherche, la méthode historique (Jadoulle et Bouhon, 2003). La résolution (ou même l'interprétation) d'enjeux liés au passé collectif amène les élèves à faire appel à des savoirs historiques et à un bagage intellectuel de compétences disciplinaires pour en arriver à une solution (ou interprétation) qui soit juste et légitime au plan historique (Lévesque, 2008).

Or, comme le rapportent Gross (1999), Barton et Levstik (2003) et VanSledright (2004), l'approche par situation-problème en classe d'histoire, bien que pédagogiquement reconnue et préconisée depuis plusieurs années, n'est pas très répandue au sein du système scolaire. Beaucoup d'enseignants, dont la pratique demeure orientée vers la transmission des savoirs, préfèrent adopter une approche plus traditionnelle et magistrale visant à « passer la matière » et à évaluer la « bonne réponse ». Ce faisant, ils sont amenés à diffuser ou à transmettre un récit historique du passé collectif sanctionné par les programmes scolaires et les manuels d'apprentissage approuvés par les autorités publiques. À l'instar des travaux de Pierre Nora, Laville (2002) qualifie la présente résistance du milieu scolaire à un retour à l'enseignement de l'histoire en privilégiant surtout l'utilisation de la mémoire. Selon ce dernier :

> Dans les vingt dernières années, un peu partout dans le monde, on a encore vu de nombreuses entreprises de contrôle de la mémoire, particulièrement de celle qui se construit en milieu scolaire, même si les programmes déclarent désormais viser

> d'autres buts. Dans ces entreprises, il s'agit soit de mettre le contenu historique de l'enseignement de l'histoire au service d'un ordre nouveau, soit de simplement préserver l'ordre en place. Dans tous les cas, ce qui est en jeu, c'est l'imposition d'un récit historique donné, et par lui d'inscrire dans les consciences une mémoire conforme. (Laville, 2002, p. 15)

Si nous connaissons assez bien au plan scientifique les conséquences largement néfastes d'une telle approche pédagogique sur le développement des compétences et de l'intérêt des élèves pour la matière, qu'en est-il de l'approche par situation-problème en classe d'histoire ? Que nous indiquent les recherches quant à la « supériorité de cette stratégie pédagogique » (Martineau, 2007, p. 9) dans l'enseignement de l'histoire ? Peu d'études empiriques se sont véritablement intéressées à ces questions (Gross, 1999; VanSledright, 2002; Barton et Levstik, 2003; Lévesque, sous presse), notamment dans le contexte particulier de l'enseignement de l'histoire nationale au Canada français et anglais.

Dans la foulée des récents travaux sur le développement des technologies de l'information (TIC) en sciences sociales et en histoire, nous nous sommes penchés sur ces questions à l'aide d'un didacticiel, l'historien virtuel©, développé pour enseigner l'histoire du Canada dans les écoles secondaires francophones et anglophones. Élaboré selon une approche par situation-problèmes et par enquêtes, le didacticiel invite les élèves à étudier des enjeux et des événements controversés du passé canadien à l'aide d'une recherche documentaire dirigée et assistée par ordinateur. Les élèves doivent étudier un sujet en particulier et résoudre un problème à partir d'une démarche historique, de sources variées et d'outils d'analyse mis à leur disposition par le truchement d'une bibliothèque virtuelle. L'objectif consiste à mettre en œuvre un ensemble de savoirs et de compétences permettant aux élèves de construire une interprétation valable (c'est-à-dire de poser un jugement historique sur le passé), basée sur l'analyse de multiples sources historiques. Nos deux dernières études de cas sur le rôle et l'impact du didacticiel en enseignement de l'histoire traitent de la Deuxième Guerre mondiale (le raid de Dieppe, 1942) et de la Crise d'octobre 1970. Ces événements dramatiques et fascinants du passé collectif continuent à alimenter les débats, publics et scientifiques. Ils mettent en scène des acteurs politiques influents, des décisions et des lois controversées (par exemple la loi des mesures de guerre), des interventions policières et militaires discutables et comportent des conséquences faisant encore l'objet de débats (Les gestes du FLQ nécessitaient-ils la suspension des droits civils ? Le raid de Dieppe était-il nécessaire ?). Depuis quelques années, les archives nationales ont mis à la disposition du public et des chercheurs des documents historiques jusque-là confidentiels. Ces documents (procès-verbaux du cabinet, lettres des premiers ministres et ministres, photographies et rapports internes) permettent aux historiens de mieux étudier ces sujets et de bâtir des interprétations historiques plus justes et nuancées de ces événements importants du passé canadien.

Dans un contexte post 11 septembre où les pays occidentaux, notamment le Canada, ont adopté de nouvelles lois anti-terroristes et se sont engagés dans des opérations militaires à l'étranger (comme en Afghanistan), les événements d'octobre 1970 et le raid de Dieppe 1942 suscitent toujours l'intérêt et la discussion. Il n'est donc pas surprenant que les programmes scolaires d'histoire y accordent une attention particulière. Ainsi, dans celui de 10e année en Ontario, le raid de Dieppe est couvert dans la « participation du Canada à la guerre, à la sécurité et au maintien de la paix » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005, p. 51). Quant à la Crise d'octobre, elle fait partie des « relations francophones-anglophones » et plus particulièrement des « événements majeurs qui ont contribué à la montée du sentiment nationaliste et du mouvement indépendantiste au Québec » (p. 50).

C'est donc dans ce contexte que nous avons développé deux études de cas avec des classes d'élèves de 10e année en Ontario. Pour l'étude de cas sur la Deuxième Guerre mondiale, quatre classes ont participé au projet. Deux classes (n=57) ont étudié la matière à partir d'une approche par situation-problème développée par l'enseignant, en utilisant à la fois des sources primaires et secondaires sur le sujet. Deux classes (n=50) n'ont pas étudié la matière en classe mais uniquement à partir du didacticiel, des sources et des outils pédagogiques inclus. Une analyse des pré-tests indique que les deux groupes (enseignement en classe et didacticiel) étaient similaires. Pour l'étude de cas sur la Crise d'octobre, une classe (n=22) a étudié la matière uniquement à partir de sources secondaires accessibles en salle de classe (manuels, présentation Power Point et vidéo), d'un enseignement magistral et d'une situation-problème en petits groupes dirigés par l'enseignant participant. Une autre classe (n=20) n'a pas reçu d'enseignement formel mais a plutôt étudié la matière à partir de l'enquête développée dans le didacticiel. Pour les deux études de cas, les élèves ont étudié la matière pendant le même nombre de cours (trois périodes de 75 minutes). Les résultats de l'essai et du post-test permettent d'analyser les positions des élèves quant à leur appui ou leur opposition à la loi sur les mesures de guerre/l'importance historique du raid de Dieppe, leur attitude face au sujet et enfin leur intérêt pour l'histoire à la lumière de l'étude de cas, et celui pour l'histoire canadienne.

Les résultats (Tableau 1) montrent que le groupe d'enseignement n'a pas eu d'impact sur l'orientation des élèves quant à l'utilisation de loi des mesures de guerre en 1970. Dans les deux cas (enseignement en classe et

didacticiel), la grande majorité des élèves (18/21 et 17/20) ont produit des essais en appui à l'utilisation de la loi pour contrer la menace terroriste et « l'insurrection appréhendée ». Il est intéressant d'observer que les deux groupes disposaient d'informations présentant à la fois la position du gouvernement fédéral de l'époque et celle des groupes ou des individus opposés à l'utilisation de la loi. Les sources incluses dans le didacticiel offraient d'ailleurs un éventail très varié de positions sur le sujet, dont les arguments de politiciens et de journalistes francophones de l'époque. Une explication possible de ce résultat est que les élèves n'avaient pas à inclure des contre-arguments dans leur position historique et n'ont donc pas cherché à réviser leur position initiale sur le sujet et ce, malgré la présence de sources contradictoires.

Le Tableau 2 suggère toutefois un bémol. À la question « votre attitude sur l'invocation de la loi des mesures de guerre a-elle changée à la suite de l'étude de ce sujet ? », une nette distinction apparaît entre les deux groupes. Ainsi, une majorité d'élèves (14/20) qui ont étudié la matière et rédigé l'essai avec le didacticiel ont rapporté avoir modifié leur attitude à la lumière de l'enquête virtuelle. A l'opposé, les élèves de la classe d'histoire ont répondu ne pas avoir changé d'attitude face au sujet (13/20). On retrouve la même tendance avec l'étude de cas du raid de Dieppe (25/45 ont rapporté un changement contre 24/53). Ces résultats permettent donc d'affirmer que la présentation de sources variées et l'utilisation de l'approche par situation-problème assistée par ordinateur tendent à modifier, du moins en partie, les perceptions que se font les élèves des événements du passé à l'étude.

L'intérêt des élèves pour l'histoire est également lié au type d'approche et aux outils pédagogiques utilisés. Ainsi, selon le Tableau 3, une majorité d'élèves (15/20) ayant étudié la Crise d'octobre avec le didacticiel manifeste un intérêt accru pour l'histoire contrairement à seulement sept élèves sur 20 pour le groupe d'enseignement. Les résultats concernant l'étude de cas sur la Deuxième Guerre mondiale

Tableau 1
Arguments des élèves selon le groupe et le choix (pour ou contre la loi des mesures de guerre)

GROUPES	PRO MESURES DE GUERRE	ANTI MESURES DE GUERRE
Enseignement en classe	18	4
Historien virtuel	17	3

Tableau 2
Changement d'attitudes des élèves à la suite de l'étude (Crise d'octobre, Raid de Dieppe)
(Vos attitudes sur l'invocation de la loi des mesures de guerre et du bien-fondé du raid ont-elles changé à la suite de l'étude de ce sujet ?)

GROUPES	ATTITUDES INCHANGÉES	ATTITUDES CHANGÉES
Enseignement en classe (crise d'octobre)	13	7
Historien virtuel (crise d'octobre)	7	14
Enseignement en classe (raid de Dieppe)	29	24
Historien virtuel (raid de Dieppe)	20	25

Tableau 3
Intérêt des élèves pour l'histoire à la suite de l'étude de ce sujet
(Votre intérêt pour apprendre l'histoire s'est-il accru ou détérioré à la suite de l'étude de ce sujet ?)

GROUPES	INTÉRÊT RÉDUIT	INTÉRÊT ACCRU	MÊME INTÉRÊT
Enseignement en classe (crise d'octobre)	13	7	0
Historien virtuel (crise d'octobre)	5	15	0
Enseignement en classe (raid de Dieppe)	9	25	19
Historien virtuel (raid de Dieppe)	13	17	16

n'offrent pas de résultats aussi contrastés. L'intérêt accru des élèves pour l'histoire est similaire dans les deux groupes à l'étude, soit 25/53 pour l'étude en classe contre 17/46 pour le didacticiel. On peut expliquer en bonne partie ce résultat par le fait que l'étude de cas en classe était basée sur des contenus et une approche similaires à celle sur ordinateur. En d'autres termes, nous avons demandé aux quatre enseignants participants d'utiliser les mêmes sources historiques et une approche par situation-problème identique pour l'ensemble des groupes afin de minimiser l'impact de la planification de cours entre les enseignants. Les résultats tendent à démontrer que l'approche par résolution de problèmes, en classe ou sur ordinateur, a un impact positif sur l'apprentissage historique chez les élèves.

Ceci étant dit, les données du Tableau 4 indiquent que les élèves qui apprennent l'histoire grâce à une approche par situation-problème guidée par le didacticiel ont développé des arguments historiques plus complets et détaillés et des compétences métacognitives plus sophistiquées que les élèves de l'autre groupe à l'étude. Ainsi, on peut constater que la moyenne des essais pour l'étude de la Crise d'octobre est de 14.80 pour les élèves qui ont utilisé le didacticiel contre 8.64 pour les élèves du groupe d'enseignement en classe. On retrouve une tendance similaire avec le cas sur la Deuxième Guerre mondiale. Dans l'une ou l'autre des études, les élèves qui ont accès à des sources interactives et des outils d'analyse en ligne mettent en œuvre de manière plus efficace leurs savoirs et leurs compétences disciplinaires.

À la lumière de ces résultats, deux constats s'imposent. Tout d'abord sur le plan du contenu, les élèves de 10e année ont des représentations forts variées et intéressantes du passé collectif. Loin d'être historiquement amnésiques, ils sont capables de participer à des discussions et de d'échanger sur le passé de manière à se construire une vision des récits historiques liés à des enjeux contentieux. Ces visions et ces récits, dont certains sont plus élaborés et valides que d'autres, s'appuient à la fois sur leur expérience personnelle et la mobilisation de leur savoir historique. Les élèves ont également fait preuve d'un progrès non négligeable dans l'acquisition des connaissances, ce qui tend à démontrer qu'ils ont les capacités d'apprentissage historique de sujets complexes. Toutefois, le fait de présenter aux élèves dans une situation-problème de nouvelles sources d'information ou même des perspectives

Tableau 4
Résultats statistiques: Moyenne et écart-type par groupe

VARIABLES	ENSEIGNEMENT EN CLASSE			DIDACTICIEL		
	PRÉ-TEST MOYENNE (ÉCART-TYPE)	POST-TEST MOYENNE (ÉCART-TYPE)	ESSAI MOYENNE (ÉCART-TYPE)	PRÉ-TEST MOYENNE (ÉCART-TYPE)	POST-TEST MOYENNE (ÉCART-TYPE)	ESSAI MOYENNE (ÉCART-TYPE)
Tests and essais (crise d'octobre)	2.17 (1,20)	9.81 (2,41)	8.64 (4,43)	4.12 (2,47)	12.45 (1,32)	14.80 (2,52)
Meta-cognition (crise d'octobre)		2.30 (0,88)			2.86 (0,88)	
Tests and essais conseil scolaire #1 (Dieppe)	3.51 (1,17)	10.29 (2,65)	12.26 (3,69)	3.94 (1,78)	11.51 (2,60)	15.93 (2,89)
Meta-cognition conseil scolaire #1 (Dieppe)		3.53 (1,38)			4.23 (1,59)	
Tests and essais conseil scolaire #2 (Dieppe)	4.11 (2,67)	9.08 (2,60)	12.55 (2,58)	3.72 (2,76)	10.57 (2,45)	12.73 (4,03)
Meta-cognition conseil scolaire #2 (Dieppe)		2.99 (1,71)			4.38 (1,58)	

radicalement différentes sur un enjeu controversé n'assure pas la remise en cause de leurs constructions historiques. Pour certains, le rapport au passé lors d'une résolution de problèmes ne les amène pas à (ré)évaluer leurs connaissances antérieures ou leur opinion sur l'histoire ou la politique. Au contraire, leur position initiale, souvent intuitive, se trouve renforcée par une analyse sommaire des sources, ce qui ne fait que consolider leur point de vue. Il faut donc trouver pour ces élèves des moyens efficaces de les amener à découvrir que le savoir historique n'est pas un *donné* de la mémoire historique mais plutôt un *construit* analytique ouvert à l'interprétation, et que certaines interprétations sont plus valables que d'autres au plan historique.

Les résultats permettent également d'affirmer que le style d'enseignement et les outils utilisés pour favoriser l'engagement de l'élève dans son apprentissage de la matière jouent un rôle certain en histoire scolaire. Ainsi, la résolution d'un problème lors d'une enquête sur la Crise d'octobre ou le raid de Dieppe peut amener les élèves à revoir leur attitude face à la matière et la discipline et même, à la limite, à réviser leur propre interprétation du passé. Mais comme le rapporte clairement Wineburg (2001), cette compétence à résoudre des problèmes historiques n'est toutefois pas innée. Les situations-problèmes doivent être basées sur des contenus stimulant l'intérêt et la curiosité. Le problème doit être présenté de manière à amener l'élève à faire appel à plusieurs savoirs, à développer ses habiletés d'analyse, à faire des recherches et à évaluer la solution ou l'interprétation des faits et des événements. Pendant longtemps, et encore aujourd'hui, on a cru que la résolution de problèmes liés à l'histoire ne pouvait se faire qu'au détriment de l'enseignement de la matière et de la construction du savoir. Dans un monde où les élèves ne partagent plus nécessairement le même bagage culturel, linguistique et mémorial, en d'autres termes où ils n'ont plus la même mémoire collective, il est important de les amener à développer des compétences historiques et critiques qui leur permettront de mieux résoudre des situations problématiques du passé et du présent. Trop souvent encore, l'histoire apprise en classe n'est pas signifiante pour les élèves et n'a pas d'impact sur leur représentation du monde actuel. L'apprentissage historique peut amener progressivement les élèves à développer de meilleures représentations du passé ; représentations qui permettent de mieux comprendre le présent mais aussi l'ordre établi. Mais pour ce faire, il est utile, voir même nécessaire, de bien définir des situations-problèmes qui permettent aux élèves de mobiliser leurs savoirs et leurs compétences grâce à l'utilisation efficace d'une démarche historique et d'outils pédagogiques, virtuels ou traditionnels.

RÉFÉRENCES

Barton, K. et Levstik, L. (2003). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: LEA Publishing.

Gross, R.E. (1989). Reasons for the limited acceptance of the problem approach. *The Social Studies* 80, 5: 185-186.

Jadoulle, J.L. et Bouhon, M. (2003). *Développer des compétences en classe d'histoire*, (Coll. Apprendre l'histoire, n°3), Louvain-la-Neuve, Unité de Didactique de l'Histoire de l'Université catholique de Louvain.

Laville, C. (2002). Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire ? *Encounters on Education 3*: 5 - 25

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the 21st century*. Toronto: University of Toronto Press.

Lévesque, S. (sous presse). "Terrorism plus Canada in the 1960's equals hell frozen over": Learning the October Crisis with computer technology in the Canadian classroom. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie.*

Martineau, R. (2000). La pensée historique… une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio et L. Lafortune (eds.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 283-309). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Martineau, R. (2007). L'approche par problèmes en classe d'histoire. *Traces 45*, 2 : 8-9.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Études canadiennes et mondiales, 9e et 10e année – révisé*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

VanSledright, B. (2004). What does it mean to teaching history and how do you teach it? *Social Education 68*: 230-233

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