

## Bulletin d'histoire politique

**Martineau, Robert, L'histoire à l'école, matière à penser...,  
L'Harmattan, Paris, 1990, 400 p.**

Félix Bouvier

B  
H  
P

Volume 11, numéro 2, hiver 2003

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1060612ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1060612ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

Bulletin d'histoire politique  
Lux Éditeur

### ISSN

1201-0421 (imprimé)  
1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer ce compte rendu

Bouvier, F. (2003). Compte rendu de [Martineau, Robert, L'histoire à l'école, matière à penser..., L'Harmattan, Paris, 1990, 400 p.] *Bulletin d'histoire politique*, 11(2), 197–201. <https://doi.org/10.7202/1060612ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2003

Cet document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

é  
rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

conditions d'émergence du cadre social et institutionnel dans lequel évolue la communauté juive entre la fin du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècle.

*Le Montréal juif entre les deux guerres* et *Saint-Laurent La main de Montréal* sont parmi les premiers ouvrages du genre à rappeler la contribution juive à la vie montréalaise, particulièrement sur le plan de l'apport institutionnel, syndical et politique. Ces études ont le mérite de porter un regard nouveau sur l'histoire montréalaise et de mettre en valeur les contributions des groupes autres que canadiens-français et britanniques, qui sont pourtant loin d'être négligeables.

JEAN-PHILIPPE CROTEAU  
Candidat au doctorat  
UQAM

Martineau, Robert, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, L'Harmattan, Paris, 1999, 400 p.

D'entrée de jeu, la publication de la thèse de doctorat de Robert Martineau annonce ses couleurs. Elle se donne pour mission « d'apporter une contribution à la définition des fondements didactiques pour enseigner l'histoire » (p. 14). C'est par le biais des assises et des pratiques théoriques que l'auteur mène sa recherche. Le but ultime poursuivi est de donner l'accès le plus efficace possible aux élèves québécois à la pensée historique afin de les préparer au mieux à une participation sociale efficace, parce que réfléchie et éclairée. Ce faisant, l'histoire devient un relais indispensable à la politique au sens large par les fondements qu'elle assure à l'éducation à la citoyenneté, pensons-nous.

Il s'agit d'une thèse majeure, intéressante et même captivante, qui constitue sans l'ombre d'un doute une contribution contemporaine marquante à l'enseignement de l'histoire au Québec. Quiconque enseigne l'histoire, ou est mêlé de près à ce milieu, aurait intérêt à en faire la lecture car les constats effectués et les recettes proposées sont le plus souvent fort solides. Ils dénotent une profonde connaissance des tenants et aboutissants de l'enseignement de l'histoire.

Au départ, l'auteur constate que « la pensée historique, malgré les visées des programmes, est rarement évaluée *comme telle* par les enseignants, et ne l'est pas davantage par les examens officiels des commissions scolaires ni par

ceux du ministère de l'Éducation » (p. 23). Aussi, des recherches ayant pour base la théorie de Piaget ont prouvé que la pensée hypothético-déductive des élèves finissants du secondaire est carencée. Ceci est majeur comme constat car il s'agit du « vecteur même de la pensée historique » (p. 29).

La problématique de l'auteur repose donc d'abord sur les faibles retombées de ce qui se passe dans les classes d'histoire québécoises étant donné le peu de présence de la pensée historique, tributaire des conditions d'enseignement peu propices à son apprentissage. Il a bien raison. Comment peut-il en être autrement lorsque l'on sait par exemple qu'en histoire nationale un contenu très dense sur toute l'histoire du Québec-Canada doit être couvert en une centaine d'heures seulement, le tout sanctionné en fin d'année par un examen du ministère ? La réussite de ce cours étant essentielle à l'obtention éventuelle d'un diplôme d'études secondaires, l'enseignant serait irresponsable de ne pas s'assurer que les élèves soient prêts pour l'examen en question. Comme le constate Martineau, l'obligation de « couvrir la matière » (p. 39) fait souvent de la pensée historique la principale victime, en particulier chez ceux faisant peu de cas des objectifs spécifiques de formation déjà inclus dans les programmes. Ceux-ci sont d'ailleurs d'autant mieux assimilés s'ils sont incorporés à la pensée historique chez les élèves. Heureusement, la réforme de l'enseignement en cours promet de meilleurs augures, aussi bien pour l'approche pédagogique générale davantage centrée sur la démarche concrète de l'élève, qu'en termes d'heures consacrées à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté, tant au primaire qu'au secondaire.

Pour Martineau, il est clair au départ que la « pratique d'enseignement repose en grande partie sur le savoir et les préconceptions de l'enseignant qui en constituent en quelque sorte les assises » (p. 43). C'est dans ce sens que la thèse privilégie une approche et un accroissement sensible des préoccupations de formation didactique des enseignants d'histoire, l'éloignant d'autant de la formation empirique trop souvent constatée et largement majoritaire. Il est évident qu'il faut orienter l'enseignement de l'histoire à beaucoup mieux cerner « l'objet d'apprentissage » (p. 53). Conséquemment, les enseignants doivent être mieux formés aux approches actuelles sur la cognition, étant donné « que la façon d'apprendre devient aussi importante que ce que l'on apprend » (p. 56). Ceci n'exclut cependant pas une formation de fond des enseignants sur le contenu historique puisque ceux ayant au moins une concentration majeure en histoire ont « une perception plus juste de la discipline historique » (p. 71).

En somme l'auteur mène une recherche fondamentale dont le but est « d'abord de clarifier la nature de l'objet d'apprentissage historique et de définir de façon opérationnelle la compétence intégrée qu'on veut développer chez les élèves du secondaire » (p. 83). En second lieu, elle a « une visée

appliquée par son origine et sa préoccupation pour les conditions réelles de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire dans les écoles secondaire » (p. 90).

C'est par le biais « des fruits de la recherche » que la charpente conceptuelle de la thèse est construite afin de « servir de référence pour y observer ultérieurement la réalité de l'enseignement de l'histoire » (p. 99). Ultimement, les élèves « devraient donc pouvoir comprendre à quel point l'histoire est un outil puissant pour pouvoir investir le présent » (p. 141). Pour y arriver, l'enseignant doit agir stratégiquement en faisant en sorte que ses pupilles abordent « le passé à l'aide de problèmes et de questions » puisque, comme dans les autres sciences, « la démarche scientifique ne s'enclenche pas à partir de données, mais de problèmes » (p. 146). L'objectif visé « n'est pas seulement de pouvoir exécuter les activités d'une démarche commandée par l'enseignant, mais surtout de construire sa compétence à raisonner méthodiquement et de façon autonome, comme on le fait en histoire » (p. 147).

Pour bien apprendre, et la recherche sur la cognition de vingt dernières années converge là-dessus, l'élève doit pouvoir « transformer un savoir existant à l'aide d'informations provenant de l'environnement [afin de] modifier la structure cognitive constituée de l'ensemble des savoirs antérieurement intégrés depuis la naissance » (p. 158). Pour y arriver efficacement, l'école doit favoriser l'acquisition la plus poussée possible chez un maximum d'élèves de la métacognition, « la variable qui différencie le plus les élèves qui réussissent de ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage » (p. 166). La métacognition se retrouve chez un apprenant efficace qui, tel l'expert d'un domaine, « se distingue principalement par les connaissances qu'il possède déjà, par les stratégies dont il dispose pour apprendre ainsi que par la conscience qu'il a de ses propres ressources cognitives et des moyens additionnels que lui donne cette conscience pour gérer plus efficacement ses stratégies cognitives » (p. 163).

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant d'histoire est évidemment moins magistral qu'orienté d'abord sur « des interventions appropriées à chacun des moments de l'apprentissage, c'est-à-dire avant, pendant et après, de façon à activer le processus d'attention des élèves, à susciter et supporter leur démarche d'apprentissage et à les rendre de plus en plus conscients de leurs processus cognitifs » (p. 174). Pour cela, les élèves sont nécessairement partie prenante et complices de la démarche et « doivent donc pouvoir donner du sens aux multiples activités d'apprentissage de la classe en étant capable de les replacer dans l'articulation et la finalité de ce mode de pensée utilisé dans des tâches complètes de résolution de problèmes » (p. 191). La méthode se complète pour l'élève d'une communication à la classe des résultats

obtenus, ce qui le prépare d'autant à un rôle de citoyen impliqué démocratiquement.

Pour Martineau il est clair que « c'est la fonction des sciences de l'éducation, et notamment de la didactique, de fournir des outils théoriques pour permettre d'évaluer la justesse et la fonctionnalité de cette pratique » (p. 198). Concrètement, il devrait en résulter que la classe d'histoire puisse « permettre aux élèves non seulement de penser avec leur professeur, mais surtout d'apprendre à penser comme on le fait en histoire. Pour ce, le développement de stratégies cognitives et métacognitives associées à l'exercice de cette pensée est prioritaire » (p. 205).

Robert Martineau dans sa thèse mène ensuite une enquête sur le terrain, auprès de 27 enseignants et près de cinq cents élèves québécois. Une analyse synthétique des résultats obtenus amène l'auteur à faire des constats troublants. Les enseignants adhèrent, « dans une proportion appréciable, à certains grands principes relatifs à la cognition et à l'apprentissage de la pensée » (p. 296) tels que décrits ci-haut. Toutefois, leur pratique pédagogique ne reflète que trop peu souvent ces acquis. De plus, « les enseignants de l'échantillon partagent plusieurs conceptions peu susceptibles d'alimenter une pratique adaptée de la pensée historique, notamment en ce qui concerne la motivation des élèves, la nature de l'intervention didactique en classe d'histoire et l'importance d'une alimentation théorique pour adapter l'enseignement de l'histoire » (p. 296). Du côté des élèves, ce n'est pas plus réjouissant : « près d'un élève sur quatre ne voit pas d'utilité précise à l'apprentissage de l'histoire et une proportion semblable n'y voit qu'une perte de temps ; pour presque un élève sur deux, l'histoire n'est pas une matière importante pour leur futur et elle ne permet pas d'être un meilleur citoyen » (p. 295).

Par ailleurs, la partie corrélatrice des résultats laisse voir qu'il n'y a pas de liens entre l'expérience de l'enseignant et son efficacité. Plus surprenante est l'absence de corrélation significative entre une formation universitaire en histoire pour les enseignants « et la justesse de leurs conceptions relatives à l'histoire enseignée » (p. 309). Toutefois, l'important réside dans les constats globaux de la thèse, confirmés par d'autres données. « Plus l'enseignement reçu est “axé sur la discipline historique”, plus les élèves présenteront un indice élevé de maîtrise de l’“attitude historique” » (p. 312). En fait, l'habileté démontrée par les élèves à “penser historiquement” dépend non pas de ce que les enseignants pensent mais de ce qu'ils font en classe. Il faut toutefois rappeler (...) que ce que les enseignants font en classe est influencé par ce qu'ils pensent... » (p. 316).

En somme, cette thèse démontre fort bien que l'enseignement de l'histoire est dominé présentement au Québec par une « logique d'exposition » (p. 326) (du manuel, du savoir de l'enseignant, de la pensée d'historiens)

plutôt que par un processus élaboré et structuré d'apprentissage, nommé la pensée historique. La méthode proposée pour maximiser ces façons de faire est particulièrement adaptée lorsque l'auteur affirme que « les activités qui meublent la démarche des élèves doivent être significatives, pertinentes, économiques et finalisées » (p. 330).

FÉLIX BOUVIER  
*Historien et enseignant*

Valcourt, Pierre et Beaudin, François (dir.),  
« *La liberté vient aussi de Dieu...* ». *Témoignages  
en l'honneur de Georges-Henri Lévesque*,  
Saint-Nicolas, PUL, 2002, 312 p.

Les directeurs Pierre Valcourt, collaborateur et ami du père Lévesque, et François Beaudin, secrétaire général de la Fondation du patrimoine laurentien, nous proposent un intéressant recueil de témoignages édité aux Presses de l'Université Laval en l'honneur de Georges-Henri Lévesque. *La liberté vient aussi de Dieu* présente un hommage publié par l'initiative de proches du défunt personnage qui fut incontestablement un acteur fondamental de la transformation de la société québécoise et canadienne, tant sur le plan des idées que de l'action. L'intention de l'ouvrage, explique Jean-Guy Dubuc dans la présentation, est d'éviter l'oubli d'un homme envers qui la société doit beaucoup.

Les directeurs ne se sont pas contentés d'une anthologie de témoignages. Le lecteur y trouvera un volet biographique très complet. Grâce au remarquable travail de François Beaudin, une bibliographie bien élaborée tant sur les écrits du père Lévesque que sur la littérature lui étant consacrée accorde un apport méthodologique d'envergure. Ce dernier est d'ailleurs l'une des forces de cet ouvrage où quiconque veut étudier le père Lévesque y trouvera des pistes neuves, vastes et pertinentes. Les témoignages sont répartis par thématiques, à savoir la famille dominicaine, la Faculté des sciences sociales et les coopératives, le Rwanda, les arts et lettres et enfin les témoignages plus généraux des proches et de certaines personnalités. En ce sens, la liste des collaborateurs s'avère impressionnante à l'instar de l'influence qu'aura suscitée le père Lévesque tout au long de sa vie politique et sociale.