

Michel Allard et Félix Bouvier

ANDRÉ LEFEBVRE

DIDACTICIEN
DE L'HISTOIRE



SEPTENTRION

ANDRÉ LEFEBVRE
Didacticien de l'histoire

Michel Allard et Félix Bouvier
avec la collaboration de Bernard Lefebvre

ANDRÉ LEFEBVRE
Didacticien de l'histoire



SEPTENTRION

Pour effectuer une recherche libre par mot-clé à l'intérieur de cet ouvrage,
rendez-vous sur notre site Internet au www.septentrion.qc.ca

Les éditions du Septentrion remercient le Conseil des Arts du Canada et la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC) pour le soutien accordé à leur programme d'édition, ainsi que le gouvernement du Québec pour son Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres. Nous reconnaissons également l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

Les auteurs remercient pour leur contribution à la publication de cet ouvrage: la Société des professeurs d'histoire du Québec, le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées, Charles, S.N. Parent, Josée Rocheleau et Louise Julien. Une première révision du texte a été effectuée par Denis Doré, Anik Landry et Françoise Leu.

Chargée de projet: Sophie Imbeault

Révision: Solange Deschênes

Correction d'épreuves: Carole Corno

Mise en pages: Folio Infographie

Maquette de couverture: Pierre-Louis Cauchon

Photo de la quatrième de couverture: André Lefebvre en 1992.

Succession André Lefebvre.

Si vous désirez être tenu au courant des publications
des ÉDITIONS DU SEPTENTRION
vous pouvez nous écrire par courrier,
par courriel à sept@septentrion.qc.ca,
par télécopieur au 418 527-4978
ou consulter notre catalogue sur Internet:
www.septentrion.qc.ca

© Les éditions du Septentrion
1300, av. Maguire
Québec (Québec)
G1T 1Z3

Dépôt légal:
Bibliothèque et Archives
nationales du Québec, 2009
ISBN papier: 978-2-89448-594-1
ISBN PDF: 978-2-89664-555-8

Diffusion au Canada:
Diffusion Dimedia
539, boul. Lebeau
Saint-Laurent (Québec)
H4N 1S2

Ventes en Europe:
Distribution du Nouveau Monde
30, rue Gay-Lussac
75005 Paris

ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Membre de l'Association nationale des éditeurs de livres

« C'est peut-être cela enseigner :
en finir avec la pensée magique,
faire en sorte que chaque cours sonne le réveil. »

Daniel PENNAC

« L'histoire exprime un dialogue du présent et du passé
dans lequel le présent prend et garde l'initiative. »

NIETZSCHE

« L'enseignement commence quand toi,
le maître, tu apprends du disciple, quand tu t'installes
dans ce qu'il a compris, dans la manière dont il l'a compris. »

KIRKEGAARD

« En fait, c'est un petit miracle si les méthodes modernes
d'instruction n'ont pas étranglé la curiosité,
car cette délicate petite plante, plus encore que de stimulation,
a besoin de liberté; si l'on en prive, elle s'étiole et meurt. »

EINSTEIN

Préface

Septembre 1955, école normale Jacques-Cartier

J'appartiens à un groupe assez spécial de bacheliers ès arts qui ont décidé de « faire leur école normale ». Pour ceux-ci, une année d'études permet d'obtenir un brevet « A » ou un baccalauréat en pédagogie et « d'entrer dans l'enseignement », comme on disait alors. Plusieurs en sont à un second choix, ayant fait un détour en théologie ou à l'université. Le monde du travail est à proximité et la demande est forte.

Ces bacheliers sont en général de « belles têtes », des types cultivés. Je me souviens de Deguire, Lachance, Cazalais, etc. Ils nous impressionnaient, Jean-Guy Béliveau et moi, qui arrivions directement du collège. Jean-Guy était un « premier de classe certifié A+ ». Aîné d'une grosse famille, il avait expliqué son choix par la nécessité dans laquelle il se trouvait d'aider ses nombreux frères et sœurs à poursuivre des études supérieures. Il en sera ainsi jusqu'au benjamin de la famille qui fera son doctorat en biochimie. Le Dr Richard Béliveau est aujourd'hui mondialement reconnu pour ses recherches sur le cancer.

Jean-Guy a lui-même trainé un cancer pendant des années. Au premier diagnostic, on lui donna trois mois à vivre. Catastrophé en apprenant la nouvelle, je me précipite au téléphone. Stoïque, il me confirme ce diagnostic et ajoute: « Ce n'est pas nécessaire de venir me voir à l'hôpital. Si tu es comme moi, tu ne dois pas beaucoup aimer les hôpitaux ! » Jean-Guy déjoua ses médecins. Jusqu'à la fin, il me dit avec fierté: « Richard me demande de tenir le coup, il s'en vient avec des découvertes majeures. »

Le mystère de 17/60

Le sympathique essai de Michel Allard et Félix Bouvier m'a ramené à ma première rencontre avec André Lefebvre. En début d'année à l'école normale, on nous donnait l'occasion de faire le tour des cours optionnels.

Nous voici donc dans un petit amphithéâtre devant lequel un jeune professeur d'histoire doit faire la preuve de son talent. Je sais maintenant, après la lecture du présent ouvrage, qu'André Lefebvre en était à ses débuts comme professeur permanent, après avoir obtenu un poste de chargé de cours une ou deux années auparavant. Il aura 29 ans le 19 septembre. J'ai le souvenir d'un petit homme, d'allure un peu timide, qui nous provoque tout de même du regard. Il nous défie. D'un air entendu, il nous parle de 1760, de 1760 et encore de 1760.

Mes savants confrères prennent des notes... Jean-Guy qui avait certainement gagné le premier prix en histoire, avec les excellents Plante et Martel, a l'air bien songeur. À Trois-Rivières, personne ne nous a jamais parlé de 1760. À noter que Lefebvre disait 17/60 et non dix-sept cent soixante.

À la pause, Guy Cazalais se lance: « Il était une fois dans un petit village de Galilée... » – « Coupons court! C'est quoi 17/60? » Personne n'en avait la moindre idée. Autrement dit, personne n'avait compris quoi que ce soit à l'exposé de maître Lefebvre. Un brave accepta de l'alerter.

La deuxième heure fut plus claire. Mais l'option histoire n'était guère attrayante, ce n'était pas une spécialité très en demande. Mieux valait choisir les mathématiques ou le latin. Ce fut mon cas: Roland Piquette, latiniste, comblait mes attentes. Je pris donc l'option latin, l'enseignai, l'année suivante, dans mon *alma mater* et fis par la suite deux autres années de latin avec Ian De Groot à l'Université de Montréal. Bref, j'ai douze ans de latin dans le corps!

Un homme extrêmement déterminé

Quand je pense que ce cher André a fait du latin *in extremis* en 1947 à l'occasion de cours du soir offerts par le collège Sainte-Marie pour permettre l'obtention d'un baccalauréat ès arts !

Évidemment, j'ignorais, avant de lire Allard et Bouvier, le parcours de combattant d'André Lefebvre. Après avoir fait « Le Plateau », il traverse la cour et s'inscrit à l'école normale Jacques-Cartier où il obtient un brevet supérieur d'enseignement primaire (1947). Il débute comme titulaire de 7^e année à l'école d'application, ce qui permet de croire qu'il avait impressionné favorablement ses professeurs. La chance lui sourit : l'école normale et l'école d'application sont rasées par un incendie. Chômeur, il se lance à la chasse aux diplômes ; il est déjà inscrit à l'institut pédagogique Saint-Georges, créé pour permettre l'accès aux études supérieures aux frères enseignants et aux laïcs non détenteurs d'un B.A. En cours de route, il complète son B.A., ce qui lui permet de recevoir une licence en pédagogie plutôt qu'un simple diplôme. Sur cette lancée, il se laisse entraîner par son ami, Marc-Aimé Guérin, au département de géographie où ils retrouvent Pierre Dagenais, un ancien professeur de l'école normale, qui le recommandera plus tard pour un poste de chargé de cours à l'école normale Jacques-Cartier.

À l'institut de géographie, André Lefebvre suit en réalité la licence en histoire-géographie. C'est l'époque où Raoul Blanchard est régulièrement accueilli comme professeur invité. Ses étudiants apprennent à faire du terrain.

Les cours d'histoire le mettent en présence de Maurice Séguin, Guy Frégault et Michel Brunet. Ce sera son chemin de Damas. Il fait sa licence, part enseigner et décide, en 1959, de renouer avec l'université pour profiter du fameux cours sur les « Normes » que donne Séguin. Je le croise alors pour une seconde fois. J'avais obtenu ma licence au printemps 1959, mais j'avais le goût de suivre des cours additionnels en auditeur libre. En particulier, je me souviens d'un Américain, Frederick Seager, et de son cours d'Histoire contemporaine. C'est alors (1963) que je fis la connaissance de Michel Allard. Comme je manquais un cours sur deux, ou deux

sur trois, Michel prenait ses notes avec une feuille carbone. Voilà bien le Michel Allard généreux.

En parcourant cette étude sur André Lefebvre, didacticien de l'histoire, j'ai retrouvé le même Michel Allard, attentif, enthousiaste et fidèle à celui qui fut son mentor.

En 1960, André Lefebvre dépose son mémoire prédoctoral. La démarche de Séguin a achevé de le séduire. Il lui demande de le diriger au doctorat. Il deviendra le spécialiste de la *Montreal Gazette*. Il termine sa thèse en 1968 juste au moment où je cherche quelqu'un pour m'aider à éditer les trois conférences prononcées par Maurice Séguin à la télévision de Radio-Canada.

Cet épisode vaut d'être raconté

Selon mon souvenir, Marc Thibault, ancien élève de Séguin, était responsable de l'information. C'est une des belles époques de Radio-Canada. Il faut dire que l'actualité était intense et Thibault ne craignait pas de faire une large place à la question nationale. Soir après soir, nous étions rivés aux bulletins de nouvelles. Pour Pierre Elliott Trudeau, tout nouveau premier ministre du Canada, c'était un supplice quotidien. Il rêva de bâillonner la radio d'État, mais auparavant il décida d'utiliser les séparatistes comme tremplin électoral. Le 25 juin 1968, sa stratégie réussit : le Parti libéral obtient une confortable majorité.

Marc Thibault était intouchable et demeura en poste de nombreuses années. Il a certes favorisé l'effervescence de l'époque ; il avait décidé de faire œuvre d'éducation populaire. Conscient de l'influence de l'École de Montréal, nom donné au trio d'historiens de l'Université de Montréal auquel on attribuait une interprétation pessimiste de l'histoire des deux Canadas, il proposa à Maurice Séguin, réputé grand responsable de ladite école, de prononcer deux conférences télévisées.

Séguin était d'une nature timide. Il s'animait devant un groupe, mais on l'imaginait mal devant une caméra. Il refusa. Thibault insista et fit miroiter un cachet tout à fait honorable devant l'universitaire qui gagnait bien peu. Séguin se laissa convaincre. Il

m'expliquera que c'était l'occasion de se payer un petit voyage au Mexique où il espérait rencontrer l'âme sœur. Il avait 43 ans; il était grand temps, disait-il. À la blague, il conseillait d'ailleurs à ses étudiants de se marier d'abord et de faire le doctorat ensuite.

Le moment venu, il était paniqué. Il ne réussissait pas à faire entrer dans le temps prévu l'essentiel de ce qu'il avait à dire. Il réclama le temps de trois conférences. Thibault n'avait pas le budget correspondant. Là n'était pas la question; Séguin donnera, en mars et avril 1962, ses trois conférences « pour le prix de deux ».

Raymond Barbeau, directeur de la revue *Laurentie*, publia, en juin, le texte des trois conférences. Cinq ans plus tard, l'équipe du journal *Boréal express* se tourna vers l'édition. Les trois conférences de Maurice Séguin faisaient une belle carrière sous forme de documents photocopiés. Il accepta que nous en fassions un petit livre. Toutefois, il nous fit savoir qu'il n'avait pas conservé les références de ses nombreuses citations et nous prévint même qu'il n'était pas certain qu'elles étaient conformes aux originaux. Son débit avait été rapide (et nerveux, disons-le) et la transcription était boiteuse.

André Lefebvre sauva la situation. Il connaissait tellement bien les travaux et les sources de Séguin qu'il entreprit de tout vérifier et de rétablir l'appareil critique. Le 20 septembre 1968, les éditions du *Boréal Express* voyaient officiellement le jour avec *L'idée d'indépendance au Québec. Genèse et historique*. Ce titre inaugurerait la collection « 17/60 ».

Les conséquences de l'affaire Guérin

L'année suivante (1969), les éditions du *Boréal Express* publiaient un petit essai d'André Lefebvre sur l'enseignement de l'histoire. Il avait carrément opté pour la didactique de l'histoire et c'est dans cette spécialité qu'il fera carrière. C'est un parcours en zigzag qui le mènera à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Jadis un incendie l'avait chassé de l'école d'application attachée à l'école normale Jacques-Cartier; en 1962, l'affaire Guérin amène

le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique à recommander que trois des professeurs concernés, dont André Lefebvre, soient mutés dans une autre école normale. Les Sœurs grises font une belle prise en lui ouvrant les portes de l'école normale de Lajemmerais. Cet « exil doré, parmi les jeunes filles en fleur », ce sont ses mots, lui fera difficilement regretter l'affaire Guérin.

Allard et Bouvier font un lien avec l'abolition des écoles normales recommandée (?) par la commission Parent. Disons que, dans la foulée du rapport de cette commission, les fonctionnaires du tout nouveau ministère de l'Éducation pratiquèrent allègrement la technique de la terre brûlée. Tout y passa : collèges classiques bien sûr, mais aussi instituts de technologie, instituts familiaux, écoles de métier et écoles normales. Lefebvre qui venait d'accepter un poste à la nouvelle école normale Ville-Marie n'eut pas le goût de s'en réjouir, d'autant qu'il y avait retrouvé une équipe particulièrement intéressée à la didactique de l'histoire. Dans l'autobiographie qu'il a laissée, il déplore leur disparition : « Institutions assassinées ! [...] emportées par la réforme scolaire faisant table rase du passé. » Il a toutefois le temps de s'orienter vers l'Université de Montréal, sur la recommandation de Michel Brunet, lui-même un ancien de l'école normale.

Je ne suis pas certain que l'affaire Guérin ait mené à la disparition des écoles normales, mais elle a certes provoqué l'enquête Bouchard « sur le commerce du livre » dont le rapport (décembre 1963) provoqua la faillite du Centre de pédagogie et de psychologie (CPP) créé par cette nouvelle génération de professeurs laïques qui nous avaient accueilli à l'école normale Jacques-Cartier en 1955. Cette équipe dynamique, les Roger Levasseur, Jean-Marie Laurence, Roland Piquette, Pierre-Henri Ruel, Normand Prescott, Marcel Sicotte, etc., méritait mieux que ça !

Curieux retour des choses, Marc-Aimé Guérin profita bien de la fermeture du CPP et se lança, avec un énorme succès, dans l'édition scolaire.

Si André Lefebvre considère avoir payé bien cher son audace de l'époque, je crois que ce fut encore plus douloureux pour la direction et les professeurs. Je garde un souvenir ému du principal, l'abbé

Georges Levasseur, qui m'avait permis de mener de front une année de suppléance et une année d'études!

Retrouvailles à Québec

Au moment de l'affaire Guérin, j'étais professeur à l'école normale Maurice-L.-Duplessis de Trois-Rivières. Trois ans plus tard, je devenais le premier directeur de l'enseignement de l'histoire du tout nouveau ministère de l'Éducation. Je m'empressai de former un solide comité consultatif: tout était à faire! En l'espace d'une nuit, notre équipe des « programmes et examens », ne doutant de rien, avait balayé tous les programmes et annulé l'approbation de centaines de manuels.

J'appelai à la rescousse le didacticien par excellence, André Lefebvre. Il accepta la présidence. Autour de lui, d'autres pédagogues-historiens dont Jacques Archambault, Pierre Dupras, Antonin Dupont. À divers comités, il y eut Michel Allard, Émile Robichaud, Serge Gagnon, Yves Roby, Terry Copp et Maurice Séguin.

Quelques années plus tard (1970) alors que j'étais devenu directeur général des relations internationales, je reconstituai un comité consultatif composé majoritairement d'historiens, dont Maurice Séguin et André Lefebvre. Aussi, Huguette Dussault et Pierre Savard. Mes bureaux étaient situés dans la maison Kent de la rue Saint-Louis. Kent en l'honneur du duc de Kent, le père de la reine Victoria, qui à l'époque de son séjour à Québec vivait le grand amour. Pendant une réunion, André fit remarquer à monsieur Séguin qu'il semblait perdu dans ses rêveries. Malicieux, celui-ci dit tout simplement: « En effet, j'essayais d'imaginer madame de Saint-Laurent dans cette belle pièce qui fut ou leur salon ou leur chambre à coucher. »

André lui-même était déjà ailleurs. À partir de 1970, il déserta la recherche historique et plongea corps et âme dans la didactique. À l'université, il avait le don de se faire des disciples émerveillés par l'ampleur de ses travaux et l'originalité de sa démarche. Guérin, pour sa part, accueillait, à bras ouverts, Lefebvre l'auteur. Les deux amis se retrouvaient. Pourtant très différents, ils étaient de vrais

complices. La production d'André fut abondante. Il appartient à Michel Allard et Félix Bouvier d'en rendre compte dans le présent ouvrage.

L'héritage

En les lisant, je me suis rendu compte que, à leur avis, André n'aurait pas été loin d'accepter le mariage histoire et éducation à la citoyenneté. Théoriquement, ce choix peut se justifier, mais c'est l'intention qui compte. S'il s'agit de « travailler sur les principales définitions économiques, institutionnelles, les grands enjeux et les problèmes commerciaux et monétaires, le système fiscal, etc. », on peut s'entendre. Si on le fait avec l'esprit critique qui sied à la démarche de l'historien, si on le fait sans complaisance, sans recherche de rectitude politique, on peut se mettre d'accord. Si l'étude du présent conduit à des événements lourds de conséquences que le cours ne cherche pas à occulter, ça va. Pour le dire clairement, j'imagine mal André Lefebvre chercher à cacher 17/60.

Sa fidélité à l'École de Montréal l'amène même à rééditer les grands travaux de ses anciens maîtres, ce à quoi l'éditeur Guérin se prête de bonne grâce.

Son amour des grands personnages l'amène également à lancer une collection chez Lidec consacrée à des célébrités. S'étonnera-t-on d'y retrouver Raoul Blanchard que Lefebvre et Guérin se réservent comme coauteurs?

André Lefebvre ne cache ni les acteurs ni les événements. Il cherche par-dessus tout le développement des compétences, mais en lien avec les connaissances. Il n'aimait pas imposer un point de vue, mais cherchait désespérément à amener ses élèves à comprendre et à avoir une explication.

L'ouvrage préparé par Michel Allard et Félix Bouvier constitue le plus beau monument qu'on puisse élever à un professeur, employons ce mot plus modeste que maître. Avant tout, André Lefebvre était un praticien de la didactique. Il adorait l'enseignement. Il a même osé ce à quoi nous avons tous rêvé: fonder sa

propre école. Cet épisode du lycée Pierre-Corneille qu'il crée avec des amis et où il enseigne bénévolement résume André Lefebvre.

Il était un homme d'équipe. Il croyait en la solidarité. Il savait stimuler ses collègues. Sa seule présence était un encouragement à l'effort et au dépassement. Il prêchait par l'exemple.

Denis VAUGEOIS
Sillery, 1^{er} juillet 2009

Introduction

Le grand pédagogue André Lefebvre (1926-2003) a écrit, ou plutôt il a beaucoup écrit. Il fut un universitaire prolifique, très prolifique même. À partir d'une réflexion sur l'histoire, il développe au fil de plusieurs ouvrages, de dizaines d'articles et de communications, une conception de l'enseignement de l'histoire dont les principes didactiques directeurs se transposent à toutes les matières scolaires et, par conséquent, à toute la pédagogie.

Mais, ce qui est encore plus remarquable chez Lefebvre, c'est qu'il ne s'est pas contenté de théoriser, de conceptualiser. Il concrétise ses principes pédagogiques dans des séries de manuels d'histoire, destinés respectivement au primaire et au secondaire, qui, accompagnés de guides à l'intention de l'enseignant, sont publiés aux éditions Guérin. De plus, contrairement à certains professeurs qui enseignent de façon traditionnelle de nouvelles méthodes, Lefebvre sait mettre en pratique dans son enseignement les principes didactiques et pédagogiques qu'il prône. Il est alors possible de faire les liens entre ses théories didactiques et leurs applications. Pour toutes ces raisons, il importe de mieux faire connaître le professeur André Lefebvre et son œuvre avant que l'un et l'autre ne sombrent dans l'oubli.

Quelque temps après le décès d'André Lefebvre survenu le 9 juin 2003, certains amis et collègues forment le projet de rédiger un ouvrage afin de lui rendre hommage et de préserver sa mémoire. Cet ouvrage devait réunir des textes jamais publiés, à *notre connaissance*, par un véritable éditeur, quoique certains aient fait l'objet d'une publication dite « maison » à l'Université de Montréal ou à

l'Université du Québec à Montréal. Il est rapidement apparu qu'il serait difficile de publier ces textes disparates sans procéder à une présentation de l'homme et de son œuvre. Nous avons alors entrepris de tracer à grands traits les principales étapes de la vie professionnelle d'André Lefebvre et de cerner sa pensée à travers ses écrits. Le premier objectif s'est avéré assez facile à atteindre. En effet, les nombreux écrits de Lefebvre contiennent ici et là des bribes d'information permettant de retracer les étapes de sa vie professionnelle. De plus, avant sa retraite, quelques-uns de ses collègues et amis ont organisé en son honneur et en celui de son frère Bernard un colloque qui s'est tenu les 21 et 22 octobre 1993 à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal. À cette occasion, André Lefebvre commet lui-même un texte retraçant à rebours les grandes étapes de sa vie et rendant hommage à ceux qui l'ont épaulé et soutenu¹. Enfin, son frère et confident Bernard a fourni, confirmé ou nuancé certains détails de sa vie. Tous les éléments nécessaires à la rédaction d'une courte biographie professionnelle d'André Lefebvre sont ainsi réunis.

Certes, il s'avère beaucoup plus difficile de cerner sa pensée. En effet, rappelons-le, il a beaucoup écrit, quoique, paradoxalement et de son propre aveu, il détestât écrire. Il rédige au cours de sa carrière plus d'une dizaine d'ouvrages, publie plus de vingt manuels, participe à une vingtaine de collectifs, dirige trois revues et écrit plus de trois cents articles. À l'ampleur de son œuvre s'ajoutent d'autres obstacles. D'abord, la production de Lefebvre s'étend sur plus de 40 ans. Sa pensée se raffine et se précise au fil des ans.

Puis, et cette difficulté n'est pas la moindre, Lefebvre s'est toujours refusé à systématiser sa pensée, de crainte sans doute de l'ériger en « recette » que d'aucuns s'évertueraient à copier bêtement ou à imiter servilement. Or, et nous le constaterons au fil des chapitres, à la base de la pensée de Lefebvre s'inscrit la profonde conviction qu'il appartient à chacun d'effectuer sa propre démarche. Personne ne peut le faire à la place d'un autre. Donc, pour lui, il est

1. A. Lefebvre (1993), « À qui de droit », dans M. Allard, M. Boisvert et B. Gendreau, dir., *La formation des maîtres; pour une pédagogie de l'autonomie*, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, p. 261-280.

impensable, sinon ontologiquement impossible, de livrer une synthèse qui, en quelque sorte, se substitue ou du moins pourrait se substituer à une démarche personnelle.

En dépit de ces difficultés, nous nous sommes attardés à retracer les grandes étapes de sa vie professionnelle tout en analysant sa pensée à travers ses principales publications. On pourra ainsi, espérons-nous, cerner son rôle de pionnier dans l'évolution de la pensée didactique et pédagogique québécoise ainsi que la place notable et incomparable qu'il occupe dans l'histoire de l'éducation.

Les premières années et les études

D'Édouard Dubois il dira [...] *centrant son enseignement sur l'élève, il ne se préoccupait des programmes qu'en fonction des examens.*

La naissance et la famille

André Lefebvre, fils d'Antoinette Coutlée et d'Émile Lefebvre, est né le 19 septembre 1926. Il compte une sœur aînée, Gabrielle¹, et un frère cadet, Bernard². Ses parents habitent alors rue Mousseau

1. D'abord institutrice, Gabrielle devient à Tétreaultville membre et animatrice de la Jeunesse indépendante catholique féminine (JICF) regroupant les jeunes femmes qui ont rejoint le marché du travail. Quelques années plus tard, Gabrielle fonde et dirige le foyer Les Deux-Marguerite et l'Hôpital Porte-du-Ciel. Ce dernier établissement était voué au bien-être des vieilles dames seules et démunies. Gabrielle est aussi à l'origine de l'Institut séculier des Servantes de Marie-Immaculée. Elle est Dame de Grande Croix de l'Ordre équestre du Saint-Sépulcre de Jérusalem (A. Lefebvre, 1993).

2. C'est avec Bernard, de deux ans son cadet, qu'André découvre la littérature, la musique et le théâtre. Ils poursuivent des études similaires. Bernard précède André à l'école normale Jacques-Cartier, puis ensemble ils fréquentent le collège Sainte-Marie et l'institut pédagogique Saint-Georges. Ils connaissent des carrières semblables d'abord comme instituteurs, puis comme professeurs d'école normale et, enfin, comme professeurs d'université. Les deux frères ne sont collègues de travail que de 1966 à 1968 à l'école normale Ville-Marie. L'année suivante, Bernard compte au nombre des « pères fondateurs » de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) où il termine une brillante carrière de professeur et de directeur. Il dirige et anime durant presque six ans le module « Chantier » qui dispense le programme de baccalauréat d'éducation au préscolaire et



Émile Lefebvre et Antoinette Coullée, parents d'André Lefebvre.
Succession André Lefebvre.

d'enseignement au primaire destiné aux enseignants en fonction. Nouveauté pour l'époque, les cours sont donnés non pas dans les locaux de l'UQAM du centre-ville, mais dans des écoles sises sur le territoire de commissions scolaires au nord de l'île de Montréal. Bernard démontre ainsi que l'université peut et doit quitter le campus principal pour offrir des cours sur le lieu de travail des enseignants. Il obtient un doctorat en histoire de l'éducation à l'Université de



André, sa sœur Gabrielle et son frère Bernard en 1996.
Succession André Lefebvre.

située en la paroisse Sainte-Claire à l'extrémité est de Montréal, plus loin que Saint-Jean-de-Dieu, là où, comme disait son père, « on refoulait ceux qui étaient trop fous pour être enfermés³ ». Émile Lefebvre pratique le métier de tailleur pour hommes. Il ouvre un premier commerce dans le quartier Hochelaga, rue Ontario, près de l'église de la Nativité érigée par le célèbre architecte Joseph Venne. Après son mariage, il déménage ses pénates à Tétreaultville.

Montréal sous la direction du célèbre et respecté historien de l'éducation Louis-Philippe Audet. Il compte à son actif de nombreuses publications dont quelques-unes en compagnie de son frère André. D'un tempérament fonceur et jovial, Bernard, sous des apparences parfois agitées, dégage un calme désarmant alors que, sous apparence de timidité voire de bonhomie, André cache un être anxieux et tourmenté. Bernard fut pour André un frère, un ami, un conseiller et un confident.

3. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 275.

Sa boutique devient rapidement le lieu de rencontre des sans-emploi du quartier. Lors de la crise économique de 1929-1931, Lefebvre doit fermer les portes de son commerce. Toutefois, il continue à exercer son métier à sa résidence pour les rares clients ayant encore quelques sous pour le payer.

Malgré son peu d'instruction, Émile Lefebvre n'est pas pour autant inculte, rapporte son fils André :

Mon père qui est allé à l'école quelques années seulement écrivait presque sans faute, était fort en arithmétique et parlait l'anglais que je baragouine; il a créé une entreprise qu'il a gérée avec intelligence; il avait une aptitude naturelle pour l'éloquence, et sans petites fiches, et pour la discussion, même avec des universitaires bardés de diplômes; il savait philosopher, était un véritable moraliste; en histoire, il m'en remontra même lorsque je fus à l'Institut [ancêtre du Département d'histoire de la faculté des lettres de l'Université de Montréal]⁴.

La mère d'André, Antoinette Coutlée, travaille avant son mariage comme commis de bureau à la papeterie Fortier située à l'angle des rues Notre-Dame et Saint-Pierre (Lefebvre, 1993). À l'instar de la majorité des femmes de l'époque, après avoir convolé en justes noces, elle troque les crayons, les plumes, les livres de comptes et le patron au profit des ustensiles, du plumeau, des marmots et de l'époux.

L'enfance de Lefebvre s'égrène sans histoire. Toutefois, nous savons qu'il fut initié dès sa tendre jeunesse à la poésie : « [...] il me vint à l'esprit qu'elle [M^{me} Charlotte Ansart] pouvait bien connaître aussi la *Brouette* d'Edmond Rostand... Pourquoi la *Brouette*? Parce que c'est un poème que nous avons à la maison sur disque 78 tours quand j'étais enfant⁵. » Il se complaît dans la quiétude et la chaleur du foyer, car, à l'âge de six ans, « comme je fis le terrifié à l'idée de quitter la maison pour l'école, ma mère, sans avoir fait son école

4. *Ibid.*, p. 277.

5. A. Lefebvre (1990), « Hommages à madame Charlotte Ansart à l'occasion de son 105^e anniversaire » dans M. Allard et S. Boucher, 1789. *Enseigné et imaginé, regards croisés France-Québec*, Montréal, éditions Noir sur Blanc, p. 191.

normale, se fit mon institutrice⁶». Elle lui apprend les rudiments de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique (Lefebvre, 1993).

Les études

En 1933, à l'âge de sept ans, Lefebvre est inscrit à l'école La Vérendrye, dirigée par des laïcs, où il termine en 1939 le cours primaire élémentaire (7 ans d'études). Il termine, en 1941, le cours primaire complémentaire (8^e et 9^e années) à l'école Lebrun aussi dirigée par des laïcs. Élève brillant, premier de classe, il décroche le prix de la Banque d'épargne (Lefebvre, 1993). D'après son frère Bernard⁷, c'est en 7^e année qu'il découvre la poésie en lisant des extraits de *L'Art poétique* de Boileau reproduit en notes dans la grammaire d'Augé⁸. Quoiqu'il affirme n'avoir jamais aimé l'école – quel paradoxe pour quelqu'un qui y passera toute sa vie –, Lefebvre conservera un excellent souvenir de certains de ses enseignants du primaire, en particulier d'Agnès Turmel, de Léopold Giroux et d'Édouard Dubois, dans la classe duquel « [...] chacun faisait à peu près ce qu'il voulait, j'écrivais toute la journée, bénéficiant de ses critiques avisées; centrant son enseignement sur l'élève, il ne se préoccupait des programmes qu'en fonction des examens⁹». Ce même Dubois fournit à Lefebvre et à son frère Bernard l'occasion de s'initier à la littérature française des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles en leur prêtant, durant quelques années, des ouvrages de sa bibliothèque personnelle (Lefebvre, 1993). C'est sans doute dans leur enseignement que prend naissance la pédagogie de Lefebvre axée sur l'élève et toute empreinte de liberté.

En 1941, Lefebvre quitte son quartier pour s'inscrire à l'école primaire supérieure Le Plateau dirigée, ce qui est exceptionnel pour l'époque, par des laïcs. Il apprécie grandement « mon bon monsieur

6. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 277.

7. Entrevues accordées par Bernard Lefebvre, frère d'André, à Michel Allard au cours des années 2006 à 2009. À l'avenir B. Lefebvre, 2006-2009.

8. C. Augé et A. Desrosiers (c.1910), *Grammaire enfantine, premier livre de grammaire*, Montréal, Beauchemin, 96 p.

9. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 275.

Eugène Brisebois, avec qui je fis un si excellent apprentissage des mathématiques¹⁰». Brisebois, au lieu de faire mémoriser les théorèmes d'Euclide, fait observer une figure par les élèves pour ensuite leur apprendre « [...] à analyser un énoncé, à lire une figure, à trouver les constructions nécessaires, à déduire de là un théorème¹¹ [...] ». L'observation, comme nous le verrons plus loin, devient l'une des assises fondamentales de la pédagogie de Lefebvre. Ce dernier a une autre raison d'apprécier Brisebois : « Avec lui, la matière était vite expédiée et il restait toujours du temps pour parler de toutes espèces de choses importantes – pour “parler de la vie”, comme il disait –, tout cela qui est dans les programmes mais qu'on a rarement le temps d'aborder. Eugène Brisebois, sûrement, reconnaît Lefebvre, m'a beaucoup inspiré sur le plan pédagogique : en histoire aussi, il s'agit de voir, d'apprendre à voir¹². »

Lefebvre se rappelle particulièrement d'un autre enseignant, Arthur Léveillé, son professeur de français préféré. « Ah ! on en avait du temps avec Léveillé – ah ! le temps dans l'enseignement ! – pour écrire, pour lire les œuvres, pour faire des exposés oraux¹³ ! » À l'instar des Dubois, Brisebois et Léveillé, Lefebvre manifestera une attitude détachée, voire désinvolte, envers les programmes d'études et s'éloignera des enseignants qui font du programme l'objet premier de leurs préoccupations au risque d'oublier les premiers concernés : leurs élèves.

Léveillé initie si bien Lefebvre à la littérature française du XX^e siècle qu'avec son frère Bernard et un ami de ce dernier, Noël Lajoie, ils forment, quelques années plus tard, un cercle appelé « Les disciples de Péguy ». Ce cercle, selon Bernard, organise à la maison paternelle des soirées littéraires et artistiques auxquelles les amis sont conviés. La tenue au sous-sol de l'église Sainte-Claire d'un

10. A. Lefebvre (1985), « En lisant *l'Opale de feu* de Colette Dufresne-Tassé » dans *Mélanges didactiques*, document miméographié, « Les études du laboratoire de didactique des sciences humaines », Département des sciences de l'éducation, UQAM, p. 21.

11. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 274.

12. *Ibid.*

13. *Ibid.*

débat organisé en collaboration avec la Jeunesse indépendante catholique féminine (JICF), ayant pour thème « Femmes de tête ou femmes de cœur », marque l'apogée des « Disciples de Péguy ». André qui défend avec une coéquipière « les femmes de cœur » remporte le débat, mais Lajoie s'en offusque. « Les disciples » se séparent pour toujours, mais les amis se réconcilient quelques jours plus tard (B. Lefebvre, 2006-2009).

C'est à cette époque que Lefebvre s'intéresse à la musique classique en écoutant l'émission *Les chefs d'œuvre de la musique* diffusée sur les ondes de Radio-Canada chaque après-midi à 15 h. Il apprécie particulièrement Beethoven et, peu à peu, découvre les compositeurs allemands et autrichiens. À la fin de sa vie, il est devenu un incondicional de Brahms (B. Lefebvre, 2006-2009).

À la fin de ses études, Lefebvre, pur produit d'écoles publiques dirigées par des laïcs, a acquis les bases d'une culture littéraire et musicale qu'il ne cessera d'approfondir tout au cours de son existence. À son décès, tous reconnaîtront en lui le type même de l'érudit et de l'homme cultivé.

En 1944, Lefebvre termine la classe de douzième année. Que faire? À cette époque, quel choix s'offre à un élève brillant, peu fortuné et n'ayant pas fait son cours classique? Il peut joindre les rangs du marché du travail et apprendre un métier ou encore décrocher un emploi de commis dans quelque magasin ou dans quelque entreprise où les chances d'avancement pour un jeune Canadien français sont relativement minces. S'enrôler dans l'armée et devenir de la chair à canon? Poursuivre ses études? Les portes des « grandes facultés » universitaires, les lettres, le droit, la médecine, l'art dentaire, voire la théologie, demeurent closes aux étudiants qui, comme Lefebvre, ne détiennent pas le baccalauréat ès arts, la clef maîtresse des études supérieures. Certes, les portes de la faculté des sciences, de l'école polytechnique ou des Hautes Études commerciales s'entrouvrent à peine à un diplômé de l'école publique, mais encore faut-il qu'il s'intéresse aux sciences ou à l'administration.

Inspiré peut-être par son maître Brisebois, mais sans doute influencé par son frère Bernard, Lefebvre traverse simplement la

cour de l'école Le Plateau pour s'inscrire à l'école normale Jacques-Cartier, qu'il qualifie de « petit séminaire des pauvres¹⁴ ». Lefebvre y poursuit ses études et, toujours par l'intermédiaire de son frère Bernard, fait la connaissance de Marc-Aimé Guérin qui déjà se distingue par ses jeux de mots et ses traits d'esprit. Guérin, comme nous le verrons plus loin, jouera un rôle de premier plan dans la carrière professionnelle de Lefebvre. Il profite de son temps libre pour s'inscrire au cours d'art dramatique dirigé par la célèbre M^{me} Audet. Il suit les leçons de François Rozet qui a enseigné à la majorité des comédiennes et comédiens montréalais de cette époque (B. Lefebvre, 2006-2009). Mais Lefebvre ne montera jamais sur la scène d'un théâtre et se contentera toute sa vie de la tribune d'une salle de classe.

Il décroche, en 1947, le brevet supérieur d'enseignement primaire et, toujours brillant élève, mérite deux prix d'excellence, celui de la langue française de Dupuis Frères ainsi que celui du Comité permanent de la survivance française en Amérique (Lefebvre, 1993). Parmi ses professeurs, il faut noter Jean Papillon, Roland Vinette, qui deviendra quelques années plus tard le dernier secrétaire du comité catholique du Département de l'instruction publique, le géographe Pierre Dagenais, le mathématicien Gérard Beaudry, le grammairien Jean-Marie Laurence, représentants de ce qu'on appelle à l'époque « la pédagogie nouvelle » (Lefebvre, 1993). Nonobstant le fait que Lefebvre en affrontera certains lors de « l'affaire Guérin », la plupart d'entre eux sont de prolifiques auteurs de manuels dans lesquels étudient, pendant près de deux décennies, les jeunes Québécois. Il ne faut pas se surprendre si, quelques années plus tard, Lefebvre suivra leurs traces.

14. A. Lefebvre (1982), « Le professeur Maurice Séguin et ses normes », dans *Histoire et enseignement de l'histoire*, recueil de textes miméographiés publié dans « Les études du laboratoire de didactique des sciences humaines », Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, p. 19.

*L'enseignant du primaire*¹⁵

En 1947, frais émoulu de l'école normale, Lefebvre entreprend sa longue carrière d'enseignant. S'amorce une période de vingt ans au cours de laquelle il concilie travail et études. Enseignement le jour, études le soir, le samedi et durant les vacances estivales, tel est alors le lot de Lefebvre, tout comme celui de plusieurs enseignants. Il allie si bien études et travail qu'il sera l'un des seuls, parmi les instituteurs laïques de son époque, à obtenir un doctorat.

Juste retour du pendule, Lefebvre est nommé titulaire de la classe de 7^e année à l'école d'application de l'école normale Jacques-Cartier qui, à cette époque, compte parmi les rares écoles normales du Québec jumelées à une école publique du primaire où les futurs enseignants, sous la supervision de professeurs de l'école normale, peuvent mettre en pratique leurs connaissances théoriques en présence de véritables élèves. Ces classes sont habituellement confiées à des anciens élèves de l'école normale. On considère l'école d'application comme le *nec plus ultra* de la formation des maîtres. Malheureusement, la même année, l'école normale Jacques-Cartier est ravagée par un incendie qui la détruit presque totalement, y compris l'école d'application. Par la force des choses, Lefebvre perd son emploi à une époque où, pour un enseignant laïque, il n'est pas facile de trouver un poste à Montréal ou dans la région.

La même année (1947), Lefebvre, bientôt rejoint par son frère Bernard et par Marc-Aimé Guérin, entreprend au collège Sainte-Marie des cours du soir menant au « baccalauréat ès arts », organisé par les pères jésuites à l'intention des adultes. Le collège Sainte-Marie reconnaît les études terminées à l'école normale ; néanmoins, tout étudiant doit suivre des cours de latin, de grec et de philosophie, matières absentes du programme scolaire des écoles normales,

15. Les informations contenues dans cette section sont tirées du recouplement de plusieurs curriculum vitæ d'André Lefebvre dispersés dans le fonds André Lefebvre déposé aux archives de l'Université de Montréal ainsi que de renseignements transmis par son frère Bernard.

mais obligatoires pour obtenir le baccalauréat ès arts. De ses études au collège Sainte-Marie, Lefebvre conserve un souvenir à la fois heureux et amer. D'une part, il admire le bon Père Ouimet « qui savait tout ce qu'on peut savoir du latin¹⁶ » mais, d'autre part, c'est avec une certaine amertume qu'il souligne qu'aucun diplômé « ne fit partie pour autant des Anciens de Sainte-Marie, club sélect s'il en fut¹⁷ ».

En même temps qu'il poursuit ses études au collège Sainte-Marie, Lefebvre s'inscrit à l'institut pédagogique Saint-Georges, affilié à l'Université de Montréal. Cette institution avait été fondée quelques années auparavant à la suite de demandes répétées de diplômés des écoles normales désireux de poursuivre des études universitaires en pédagogie. La direction de cet institut est confiée, selon la coutume, à une communauté religieuse, en l'occurrence les frères des Écoles chrétiennes. Toutefois, pour se conformer aux normes universitaires, un enseignant détenteur du brevet supérieur décroche un diplôme au terme de ses études à l'institut pédagogique. S'il détient un baccalauréat ès arts, il obtient une licence. S'il termine le baccalauréat ès arts après avoir obtenu son diplôme, ce dernier se transforme en licence (B. Lefebvre, 2006-2009).

Dans ce contexte, Lefebvre mène plusieurs programmes de front, tant et si bien qu'en 1950 il obtient un baccalauréat ès arts, une licence en pédagogie, un diplôme d'orienteur et un diplôme de psychologie pédagogique et expérimentale. Lefebvre ne s'arrête pas là. Il fait preuve d'une soif insatiable pour les études. Entraîné par son ami Marc-Aimé Guérin, il s'inscrit, en 1950, à l'Institut de géographie, rattaché à la Faculté des lettres de l'Université de Montréal, fondé et dirigé par Pierre Dagenais, son ancien professeur à l'école normale Jacques-Cartier. Ce dernier, faisant une entorse aux règlements de l'université, l'inscrit malgré le fait qu'il n'ait pas encore terminé son baccalauréat ès arts. Par la suite, Dagenais, devenu directeur d'une collection de manuels de géographie destinés aux élèves du cours secondaire, invite Lefebvre

16. A. Lefebvre (1982), *op. cit.*, p. 20.

17. *Ibid.*

« [...] à collaborer¹⁸ ». Il devient membre du comité de rédaction et participe à la publication, au Centre de psychologie et de pédagogie, de trois manuels de cette collection. C'est ainsi que commence sa longue carrière d'auteur pédagogique.

Bardé de diplômes, Lefebvre est nommé en septembre 1950 titulaire de la classe de 3^e année à l'école La Vérendrye de la Commission des écoles catholiques de Montréal, là même où il a commencé son cours primaire. C'est, encore une fois, le retour aux sources. De cette expérience d'enseignant, Lefebvre semble conserver peu de souvenirs :

Instituteur en 3^e année primaire, au plus creux de la grande noirceur, j'étais ému chaque fois que je prenais connaissance du mot, toujours si sensé, si senti, d'une bonne mère de famille, même s'il me fallait lire à haute voix pour le déchiffrer (décoder ferait plus moderne, et décrypter, plus universitaire, certes). Pourquoi la dictée quotidienne ? me demandais-je invariablement. Or, après l'avoir laissé tomber, nous y sommes revenus, à la dictée, comme le programme d'histoire générale, au secondaire, sert maintenant « par objectifs », le programme catalogue de 1956¹⁹.

Atteint d'une pleurésie qui le confine au lit, Lefebvre n'occupe ce poste qu'une seule année. Jamais plus, il ne retournera enseigner au primaire. Sa carrière empruntera dorénavant d'autres voies.

18. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 273.

19. A. Lefebvre (1993a), « Préface à l'ouvrage : *Les programmes des écoles publiques catholiques francophones du Québec 1608-1941* », texte miméographié, Archives de l'Université de Montréal, Fonds André Lefebvre, boîte 3553, pièce 12, p. 7.

CHAPITRE 2

Les études universitaires

*Il n'est pas de pédagogie authentique de l'histoire
qui ne soit apprentissage de la démarche historique.*

Parallèlement à son enseignement à l'école La Vérendrye, Lefebvre poursuit, à l'Institut de géographie de l'Université de Montréal puis à l'Institut d'histoire, des études de licence qu'il a, comme nous l'avons mentionné, déjà amorcées. À cette époque, il est courant de s'inscrire à une licence comportant deux disciplines. L'enseignant du secondaire n'est pas considéré comme un spécialiste. Il doit dispenser des cours à la fois d'histoire et de géographie quand ce ne sont pas ceux de civisme, de français ou encore de religion. Il est donc logique et normal pour Lefebvre de s'inscrire à une licence comportant deux disciplines¹.

Les maîtres universitaires de Lefebvre

Au cours de ses premières années d'études à l'Université de Montréal, Lefebvre côtoie trois professeurs qui exercent sur lui une forte et durable influence: Papillon, le médiéviste, Blanchard, le géographe, et Séguin, l'historien.

1. Il est curieux de noter que, depuis quelques années, les étudiants qui se destinent à l'enseignement des sciences humaines ou des sciences exactes au cours secondaire doivent se spécialiser, à nouveau, dans deux disciplines plutôt qu'une seule.

Membre de l'Ordre des dominicains et professeur à l'Institut des études médiévales de l'Université de Montréal, le père Papillon donne à l'Institut d'histoire, à titre de professeur invité, des cours d'histoire de l'Antiquité et du Moyen Âge. Érudit, savant, Papillon est doué d'un sens de l'humour subtil et caustique. Pour bien saisir ses innombrables jeux de mots et d'esprit, il faut l'écouter attentivement sans prendre de notes. Lefebvre est admiratif devant « [...] l'humble fils de Dominique, qui, malicieux, parlait de son grand âge tout en soumettant à rude épreuve l'endurance des jeunes, le savant pince-sans-rire dont les leçons étaient souvent plus drôles que les films comiques les mieux réussis² ».

Mais Papillon n'est pas qu'un humoriste, il fait preuve d'un esprit critique aigu en pratiquant devant ses étudiants le métier d'historien. C'est un type de professeur que Lefebvre a toujours admiré car « [...] avec lui nous apprenions sans trop nous en rendre compte à jouer avec les faits, à jongler avec les notions³ ». Papillon peut, à l'aide de documents de source première, démontrer que Clovis brisa le vase à Soissons puis, avec d'autres, prouver qu'il ne l'a jamais fait. Ce ne sont cependant pas que les événements considérés comme anodins par les étudiants qui subissent les critiques de Papillon. Les « grands événements » de l'histoire ne lui échappent pas. Avec moult détails, en s'appuyant toujours sur des sources premières, il peut conclure que la célèbre bataille de Poitiers a bel et bien eu lieu. Au cours suivant, il décontenance les étudiants en démontrant qu'elle n'a pas eu lieu, mais qu'elle est le fruit de l'imaginaire collectif, rappelant qu'à l'époque de Charles Martel les Sarrasins se sont arrêtés ou ont été arrêtés sur les berges de la Loire. Bataille réelle, bataille inventée de toutes pièces par les chroniqueurs du temps ou par les historiens ? Personne ne le sait avec certitude, démontre l'érudit Papillon.

Habitué par l'étude du petit catéchisme et par l'enseignement d'un seul système philosophique, en l'occurrence le néothomisme, à croire en une vérité dogmatique et immuable, les étudiants

2. A. Lefebvre (1982), *op. cit.*, p. 20.

3. *Ibid.*

perdent pied au contact de Papillon. Quelle est la bonne réponse si la question est posée à l'examen, se demandent-ils? En réalité, Papillon pratique constamment le relativisme historique doublé du doute systématique. Il illustre que l'histoire n'est pas immuable mais se réinvente et se réécrit, au fil des générations, selon les préoccupations des historiens et de leur époque. Il importe ainsi de connaître l'histoire... de l'histoire. En ce sens, Papillon influencera grandement la pédagogie de Lefebvre fondée sur le présent.

Lefebvre avoue n'avoir conservé des notes prises à l'université que celles des cours de Maurice Séguin et « [...] du grand Raoul Blanchard, si proche de nous, et auprès de qui, malgré ses soixante-dix ans passés, ou à cause de son âge précisément, nous avons l'air de petits vieux⁴ ». De nationalité française, Raoul Blanchard professe, à cette époque, à Grenoble. Toutefois, à chaque session d'automne, il est invité par l'Institut de géographie de l'Université de Montréal à venir donner des cours. Lefebvre est l'élève émerveillé de Blanchard qu'il considère toujours comme « [...] le géographe du Québec⁵ ». Selon lui, Blanchard n'est pas qu'un excellent géographe, c'est aussi un véritable pédagogue :

Avec lui, on savait tout sans avoir l'impression d'apprendre, parce qu'il nous prenait avec lui, et qu'avec lui on ne pouvait être que géographe. Le cours nous préparait au commentaire de cartes et à l'excursion sur le terrain. Pour de l'enseignement actif, c'en était certes. Il n'avait pas fait ses sciences de l'éducation, lui, mais au moment d'entreprendre sa thèse, il avait compris que ne l'avaient en rien préparé à un tel travail des études où il avait toujours bûché sur des examens et concours qui n'étaient que des variétés de bachotage⁶.

Lefebvre raconte que Blanchard amène régulièrement ses étudiants au pied du mont Royal et leur demande de décrire ce qu'ils observent. Au bout d'une minute ou deux, chacun ayant épuisé sa verve, Blanchard prend la parole en mettant l'accent sur tel ou tel détail du paysage, en le décrivant, en l'analysant, en l'interprétant.

4. *Ibid.*, p. 15.

5. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 272.

6. *Ibid.*

En d'autres termes, il fait parler le paysage. Il pratique dans l'action l'observation directe, espérant que, si les étudiants ne retiennent rien ou peu de choses du contenu, ils s'imprégneront de la démarche qu'il pratique devant eux. Pas étonnant alors que dans ses cours « [...] on ne s'ennuyait pas et que personne n'avait envie de dormir⁷ ».

Durant toute sa carrière, Lefebvre s'inspirera de Blanchard en insistant sur l'importance de l'observation directe et, surtout, en la pratiquant lui-même avec ses étudiants. Considérée à la fois pour le professeur comme moyen d'enseignement et pour l'élève comme moyen de découvrir le monde, l'observation directe demeure l'une des pierres angulaires de la pédagogie de Lefebvre. Devenu, à la fin de sa carrière, conseiller de Marc-Aimé Guérin, éditeur, Lefebvre cherchera en vain à trouver pour le publier ou le republier le tome 2 des *Mémoires* de Blanchard. C'est dire toute l'estime qu'il lui porte.

Il y a « l'artiste » Blanchard, véritable maître de la didactique (Lefebvre, 1993). Il y a aussi et surtout Maurice Séguin à qui Lefebvre voue une admiration sans borne. Il n'est pas exagéré de dire que la pédagogie de Lefebvre s'inspire en très grande partie de Maurice Séguin. Ce dernier, à l'instar de Raoul Blanchard, lui fait prendre conscience de l'importance de mettre l'accent dans l'enseignement non pas sur la transmission d'un contenu, mais sur la pratique d'une démarche. C'est la pédagogie de l'action autonome que Lefebvre mettra en œuvre durant toute sa carrière.

À l'Université de Montréal, un petit café, surnommé « Chez Valère », du nom du maître de céans puis, la technologie aidant, « Chez Valère à pitons », sert de lieu de rencontre et surtout de véritable local de séminaire que fréquentent entre autres les professeurs de la Faculté de droit et ceux du Département d'histoire, dont Maurice Séguin.

Alors que je faisais ma licence [raconte Lefebvre], que de fois, au milieu de la matinée ou de l'après-midi, à l'heure de la pause-café, j'ai guetté l'arrivée du maître chez Valère, au troisième ou quatrième étage de l'immeuble principal de l'Université de Montréal, je ne me souviens plus bien, dans l'aile E peut-être bien (ça n'est pas d'hier).

7. *Ibid.*

J'étais rarement seul à l'attendre, et lui, souvent, était accompagné de ses collègues, le professeur Guy Frégault, de regrettée mémoire, et le professeur Michel Brunet. Et nous prenions place avec eux. Et le maître parlait sans que nous ayons à le questionner longtemps. Ou bien la discussion s'engageait entre les trois. Nous étions inscrits à un cours, à deux cours du professeur Séguin, mais nous avions cours avec lui au moins deux fois par jour⁸.

C'est dans ces joutes que Maurice Séguin est à son meilleur. Sans note, il s'engage dans de véritables débats prenant l'allure d'un va-et-vient entre l'actualité et le passé, ce qui est d'ailleurs le propre de la méthode historique. L'histoire devient non pas l'étude du passé pour lui-même mais un moyen de comprendre, d'analyser et d'interpréter le présent. C'est en quelque sorte l'histoire-dialogue. Que d'étudiants ont reçu chez « Valère » leur meilleur et leur plus profitable enseignement.

En plus de ces séminaires improvisés, Lefebvre, comme les autres étudiants, doit prendre la parole lors des séminaires inscrits dans le programme universitaire :

Me remonte à la mémoire mon séminaire sur Arthur Buies. J'eus le malheur, ou la bonne fortune, c'est selon, de commencer en signalant que, dans la personne de Buies, j'avais choisi d'étudier l'écrivain du XIX^e siècle écrivant le mieux. Je ne pus continuer, le professeur Séguin remarquant fort justement que la qualité de la langue importe peu si l'écrivain n'a rien d'original à dire. Et il observa qu'on pouvait pardonner à un Joseph Cauchon, par exemple, de mal écrire, qui avait vu deux ou trois choses importantes. Cela ne voulait pas dire que Buies ne présente aucun intérêt, et que l'histoire des idées, même fausses ou insignifiantes, n'est pas légitime, comme le suggéra le professeur Brunet. La discussion entre les trois grands [Séguin, Brunet, Frégault, quel luxe pour les étudiants de côtoyer en même temps ces trois maîtres historiens] était lancée, si bien que je ne terminai jamais mon exposé, fort heureusement pour tout le monde. Des étudiants, on pourrait le présumer – ce n'avait pas été mon cas, étant trop bon élève pour être si fort –, estimant peut-être qu'on avait mieux à faire que de les entendre, ou n'ayant tout simplement rien

8. A. Lefebvre (1982), *op. cit.*, p. 12.

préparé, qui sait ? proféraient exprès deux ou trois énormités de manière à provoquer la controverse entre nos maîtres, ce qui les libérait de leurs obligations « séminaristes », pour parler le jargon pédagogique à la mode⁹.

Mais il n'y a pas que les séminaires improvisés ou structurés, il y a aussi les cours. C'est à l'exemple de Séguin que Lefebvre poursuit son apprentissage de la démarche de l'historien : « Voir le professeur Séguin faire son cours, développer son plan, qu'il mettait au tableau [...] le voir sortir ses fiches des petites enveloppes où elles étaient rangées, les tourner une à une, c'était surprendre sur le vif "l'historien professeur, par opposition à l'historien qui écrit"¹⁰ dont parle le professeur Blain¹¹. »

À voir évoluer Séguin, Lefebvre se convainc, s'il ne l'est pas déjà, que l'apprentissage du métier d'historien et celui d'enseignant d'histoire sont inséparables et que la démonstration demeure l'une des meilleures façons de faciliter l'apprentissage des étudiants. « Avec le professeur Séguin, disons-le, on est à la bonne école. Avec lui, on peut apprendre et son métier d'historien et son métier d'enseignant d'histoire¹². » Et Lefebvre de poursuivre :

Celui-là seul, n'est-ce pas ? qui maîtrise la démarche de l'historien peut initier des élèves au métier d'historien. Il suffit ensuite qu'il puisse en toute liberté laisser toute liberté à ses élèves d'effectuer leur propre démarche, ayant seulement à les encourager, à les aider dans leur démarche. Toute la pédagogie de l'histoire, il me semble, consiste à mettre l'élève à même autant que possible d'entreprendre sa démarche historique, de l'effectuer du mieux qu'il peut, d'en tirer autant que possible tous les fruits possibles. Il n'est pas de pédagogie authentique de l'histoire qui ne soit apprentissage de la démarche historique¹³.

9. *Ibid.*, p. 14.

10. J. Blain (1970), « Maurice Séguin ou la rationalisation de l'histoire nationale », préface à M. Séguin, *La nation « canadienne » et l'agriculture (1760-1850). Essai d'histoire économique*, Trois-Rivières, les Éditions du Boréal Express, p. 17, cité dans *ibid.*, p. 14-15.

11. *Ibid.*

12. *Ibid.*, p. 8-9.

13. *Ibid.*, p. 9.

Apprendre dans l'action à exercer la démarche de l'historien, c'est-à-dire la méthode historique, et l'apprendre en toute liberté, voilà deux clefs de voûte essentielles à la compréhension de la pédagogie de Lefebvre. C'est l'apprentissage de l'autonomie par la pratique de l'autonomie.

Dubois, Léveillé, Brisebois, puis Papillon, Blanchard et Séguin, voilà des maîtres qui cherchent davantage à faire comprendre qu'à faire apprendre. Sans les imiter servilement, Lefebvre s'en inspirera fortement et constamment dans son propre enseignement et dans ses écrits.

L'enseignant à l'école normale Jacques-Cartier

En 1952, Lefebvre obtient sa licence ès lettres. Fidèle à ses habitudes, il décroche encore une fois les grands honneurs. Il mérite la médaille du lieutenant-gouverneur de la province de Québec (décernée à l'élève qui s'est classé premier à la Faculté des lettres) et le prix Olivier-Maurault (décerné à l'élève qui s'est classé premier à l'Institut d'histoire).

Cette année-là, il fonde avec son ami d'enfance Noël Lajoie¹⁴ et avec Gilles Corbeil¹⁵, le lycée Pierre-Corneille situé au 3619, rue Saint-Denis, à Montréal (Lefebvre, 1993). Il fallait faire preuve d'idéalisme sinon d'une grande naïveté pour fonder une institution d'enseignement secondaire et collégial privée et laïque à une époque où les collèges dirigés par les communautés religieuses et les séminaires diocésains par le clergé séculier détenaient le monopole de ces ordres d'enseignement. Il lui faut aussi faire preuve d'abnégation car Lefebvre, en plus d'occuper le poste de secrétaire du conseil d'administration, enseigne bénévolement. Heureusement, grâce à Pierre Dagenais, son ancien professeur, il décroche un poste de

14. Noël Lajoie entre par la suite au *Devoir* comme critique d'art, puis rejoint Paul-Émile Borduas à New York, pour enfin devenir propriétaire d'une galerie d'art à Paris (Lefebvre, 1993).

15. Gilles Corbeil fut propriétaire d'une galerie d'art rue Crescent avant de mourir en Australie, victime d'un accident d'automobile (Lefebvre, 1993).

chargé de cours à l'école normale Jacques-Cartier (Lefebvre, 1993). L'aventure du lycée Corneille se terminera en 1955.

Entretemps, en 1954, l'année de son mariage avec Françoise Cordeau, Lefebvre devient professeur au collège de Rigaud, alors dirigé par les Clercs de Saint-Viateur, tout en continuant à occuper un poste de chargé de cours à l'école normale Jacques-Cartier et à enseigner bénévolement au lycée Pierre-Corneille. Tel est le lot des enseignants laïques de cette époque qui doivent cumuler plusieurs postes pour survivre.

En 1955, l'abbé Levasseur, alors principal de l'école normale Jacques-Cartier, demande à Lefebvre d'accepter un poste de professeur permanent. Encore une fois, c'est le retour du pendule. Lefebvre est nommé, à l'automne, professeur dans une institution où il a déjà étudié. Il est heureux d'y retourner. Il connaît « la maison », ses règles, ses coutumes. Il côtoie quelques-uns de ses anciens professeurs. Certains de ses confrères, dont Marc-Aimé Guérin, professeur de géographie, sont désormais ses collègues. C'est le calme, le bonheur presque béat. Il devient, selon son propre témoignage :

[...] un heureux petit professeur (d'histoire, un peu par accident) dans cette espèce de petit séminaire des pauvres qu'était l'école normale Jacques-Cartier. Je me plaisais fort à mon petit travail d'instituteur, je dirais, si je pouvais me mesurer aux Turmel, aux Dubois, aux Giroux de ma petite école¹⁶.

Du matin au soir, Lefebvre côtoie les normaliens dans les salles de cours, dans les corridors, à la cafétéria. Une école normale est beaucoup plus qu'une « boîte à cours ». C'est un milieu de vie, exclusivement masculin ou féminin, où les directeurs, les professeurs et les élèves vivent ensemble. Personne ne peut s'esquiver, personne n'est un numéro matricule. Chacun connaît les uns et les autres. Chacun est connu de tous. C'est presque une serre chaude. Lefebvre se plaît dans ce milieu qui lui est familier.

16. A. Lefebvre (1982), *op. cit.*, p. 19.

CHAPITRE 3

Les premiers écrits pédagogiques

Il n'existe pas dans l'enseignement de recettes infaillibles.

À l'école normale Jacques-Cartier, Lefebvre ne se confine pas qu'à son austère et plaisant métier d'enseignant. En 1955, Roland Vinette le recommande comme collaborateur à Claire Rouleau, alors directrice de *L'Enseignement primaire*¹, revue officielle du Département de l'instruction publique (Lefebvre, 1993). Il n'en est pas à ses premières armes puisque, pendant ses études de licence, il a commis ses premiers articles. En effet, vers la fin de l'année 1951, il occupe le poste de secrétaire à la rédaction du *Quartier latin*, le journal des étudiants de l'Université de Montréal² (Lefebvre, 1978). Lefebvre publie une quinzaine d'articles portant surtout, comme il se doit, sur l'enseignement, mais aussi sur la vie universitaire et sur la question nationale.

De septembre 1955 à juin 1959, Lefebvre rédige, dans la revue officielle du Département de l'instruction publique, la chronique consacrée à l'enseignement de l'histoire. Il publie d'abord, de septembre 1955 à mars 1957, une première série de cinq articles

1. À compter du mois de septembre 1956, cette revue s'appellera *L'Instruction publique*.

2. Le *Quartier latin* est alors dirigé par Denis Bousquet qui, quelques années plus tard, devient député de l'Union nationale pour le comté de Saint-Hyacinthe.

intitulée *Réflexions sur l'enseignement de l'histoire*³. Puis, de septembre 1957 à juin 1959, une seconde qui compte quatorze articles ayant pour thème *L'histoire au cours secondaire*.

Réflexions sur l'enseignement de l'histoire

Les *Réflexions sur l'enseignement de l'histoire* s'adressent « aux titulaires des cours d'histoire de nos écoles primaires supérieures⁴ ». Dans l'*Avertissement* précédant cette série d'articles, Lefebvre formule des propositions de nature empirique et logique qui deviennent les assises fondamentales de ses écrits pédagogiques et de son enseignement. D'abord, une première mise en garde : « Inutile de parcourir ces pages dans la ferme mais seule intention d'y glaner quelques recettes de nature à simplifier la classe d'histoire⁵. » Cette proposition tombe sous le sens. Il n'existe pas dans l'enseignement de recettes infaillibles s'appliquant indifféremment à toutes les classes de toutes les années et de tous les ordres. Certes, périodiquement, des méthodes d'apprentissage, des stratégies et des moyens d'enseignement sont proposés et qualifiés d'épithètes les plus laudatives les unes que les autres. Certains promoteurs ou bureaucrates voudraient que tous les enseignants les mettent en pratique dans l'exercice quotidien de leur fonction. Tout cela n'est qu'utopie pédagogique ou rêve bureaucratique. Il n'y a pas dans l'enseignement de « recettes » et encore moins de « recettes infaillibles ». Si quelque pédagogue pouvait en concocter une et une seule, fortune et gloire lui seraient assurées.

3. Quelques années plus tard (1969), cette série d'articles remaniés sera publiée dans les Cahiers du groupe de recherche en didactique de l'histoire sous le titre *Sur l'histoire. Contributions à l'élaboration de préliminaires pour l'enseignement*, Trois-Rivières, les éditions du Boréal Express, 82 p.

4. A. Lefebvre (1955), « Réflexions sur l'enseignement de l'histoire », *L'Enseignement primaire*, septembre, p. 32. Remarquons que ce n'est qu'à partir de 1956 que les écoles publiques dispensant les cours primaire complémentaire et primaire supérieur pourront les appeler « cours secondaire ». L'appellation était jusqu'alors réservée aux premières années du cours classique dispensées dans les collèges et les petits séminaires.

5. *Ibid.*

Cette prise de position de Lefebvre lui attirera, tout au cours de sa carrière, de multiples critiques larvées ou publiques de ses étudiants et de certains de ses collègues désireux de trouver chez lui des recettes comme dans un livre de cuisine ou des réponses comme dans un catéchisme. Malgré les pressions exercées, il s'y refuse. Certes, il propose des voies de solution, mais jamais il ne les impose et, encore moins, il n'assure qu'elles mènent inévitablement au succès.

Dans l'*Avertissement*, Lefebvre renchérit : « Il n'existe pas de moyens faciles, cataloguables, de venir à bout des choses difficiles. Nous ne croyons pas, quant à nous, à l'enseignement de l'histoire rendu facile⁶. » On retrouve en germe une idée qui, sa vie durant, hante Lefebvre. L'histoire n'est pas une discipline aisée. Il est difficile de comprendre les faits et gestes des êtres humains qui vivent à une autre époque alors que les contextes politiques, économiques, culturels, sociaux, voire les paysages diffèrent parfois beaucoup des nôtres. Il s'avère impossible de revivre l'histoire « [...] parce que reconstitution n'est pas résurrection, quelque perfectionnement dont soient susceptibles nos méthodes d'investigation historique⁷ ». Comment peut-on effectuer un retour dans le temps sans triturer ou simplifier le passé ? Sans tomber dans des anachronismes qui déforment le passé ou qui colorent le présent (Lefebvre, septembre 1956), l'histoire qui ne se limite pas à une simple chronologie exige un haut degré d'abstraction. Elle ne saurait exister sans l'interprétation d'un historien vivant dans le présent (Lefebvre, septembre 1956). Plus tard, Lefebvre s'interrogera sur la place de l'histoire dans les programmes d'études et proposera de la remplacer, du moins au primaire, par une *Initiation aux sciences humaines*. Mais n'anticipons pas.

Enfin, Lefebvre formule dans l'*Avertissement* une autre proposition. « Pour l'histoire, comme pour toutes les disciplines, c'est affaire d'esprit d'abord. À mesure que cet esprit deviendra nôtre, nous verrons se dégager et se préciser des règles de conduite, des

6. *Ibid.*

7. A. Lefebvre (1955), « Réflexions sur l'enseignement de l'histoire », *L'Enseignement primaire*, octobre, p. 103.

principes d'action⁸. » Comment définir cette *affaire d'esprit*? Lorsqu'il aura assimilé les enseignements du professeur et historien Maurice Séguin, cette notion se précisera et deviendra un mode de pensée, une échelle de valeurs, une façon de comprendre. « Bref... un système (plus ou moins juste, cohérent et avoué) de normes⁹. » Et, Lefebvre alors d'affirmer :

On ne parvient, dans l'enseignement, à poser l'acte pédagogique qui convient qu'en recourant, non pas à des recettes, mais à des normes dont la valeur, la richesse et la complexité dépassent et déclassent les procédés méthodologiques. Il faut écarter l'idée simpliste qu'il existerait une méthode scientifique qui permettrait d'arriver ipso facto à la vérité pédagogique. Dès que l'enseignement est quelque chose d'un peu important, c'est à des normes, bien plus qu'à la simple méthode, que l'acte pédagogique doit sa valeur¹⁰.

Nous reviendrons à cette question de normes au chapitre suivant. Pour l'instant, demandons-nous en quoi consiste, à ce stade de sa carrière, cette *affaire d'esprit*? Lefebvre la précise en cinq sous-thèmes :

1. L'histoire en relation avec l'éducation
2. L'histoire, recherche de vérité
3. L'histoire comme science
4. L'histoire et le présent
5. Conception dynamique de l'histoire

Lefebvre s'interroge : « N'est-il pas vrai que ce mot d'histoire éveille d'abord dans notre esprit l'idée de passé? L'histoire serait la science, ou l'art, ou la méthode, ou bien simplement l'acte de raconter des faits anciens¹¹. » Certes, note-t-il, « c'est sous cet angle qu'elle nous est apparue la première fois que nous avons ouvert un

8. A. Lefebvre (1955), « Réflexions sur l'enseignement de l'histoire », *L'Enseignement primaire*, septembre, p. 32.

9. P. Tousignant et M. Dionne-Tousignant, dir. (1999), *Les normes de Maurice Séguin. Le théoricien du néo-nationalisme*, Montréal, Guérin, p. 112.

10. A. Lefebvre (1982), *op. cit.*, p. 10.

11. A. Lefebvre (1955), « Réflexions sur l'enseignement de l'histoire », *L'Enseignement primaire*, septembre, p. 32.

livre d'histoire et c'est cette notion que, dans bien des cas, nous n'avons pas réussi à dépasser¹² ». Il aurait fallu pousser la réflexion plus avant pour découvrir « [...] qu'il était possible de définir l'histoire comme l'étude des hommes dans le temps, quand la géographie est celle des hommes dans l'espace¹³ ». Dès lors, l'histoire ne se réduit pas à l'étude du passé, mais s'inscrit dans le temps qui comprend à la fois le passé, le présent et le futur. Cette définition est essentielle pour comprendre l'œuvre de Lefebvre. Toute sa réflexion sur l'enseignement de l'histoire s'articule autour de cette notion. D'ailleurs, tout en reconnaissant qu'il est permis et légitime d'étudier l'histoire pour elle-même, il remarque qu'elle « [...] ne deviendra éducative que si elle lui [l'enfant] apprend à interroger le passé pour mieux comprendre le présent et mieux préparer l'avenir¹⁴ ». On est loin d'un enseignement de l'histoire axé sur des fins patriotiques, politiques ou religieuses, comme il est alors d'usage de l'enseigner au Canada français et ailleurs dans le monde. Mais Lefebvre va encore plus loin, en affirmant qu'elle devient « [...] maintenant cette "maîtresse de vie" dont parlait Cicéron¹⁵ ». Elle se situe au cœur de l'activité éducative. « Bien plus qu'une matière de classe séparée des autres par des cloisons étanches, bien plus et mieux qu'une spécialité, l'histoire se révèle au contraire un excellent moyen, parmi d'autres et dans son ordre, de faire l'unité dans l'esprit et dans la vie, l'unité parmi les matières du curriculum¹⁶. »

Après avoir défini l'histoire et l'implication de cette définition sur l'enseignement, Lefebvre s'efforce dans les autres articles de circonscrire certaines questions quant à sa nature. Ayant d'abord retracé l'évolution de la notion d'histoire depuis la Renaissance, il s'attarde à éclaircir certaines interrogations, dont celles de l'objectivité de l'historien et de la recherche incessante d'une vérité au demeurant toute relative. Il nuance la notion de science en distinguant, lorsqu'elle est appliquée à l'histoire, l'attitude scientifique des

12. *Ibid.*

13. *Ibid.*

14. *Ibid.*, p. 33.

15. *Ibid.*

16. *Ibid.*

difficultés de cerner tous les aspects objectifs d'une réalité. En effet, l'historien qui se penche sur des faits particuliers peut difficilement formuler des généralisations applicables à tous les événements et conduisant à l'énoncé de lois. Tout à fait logiquement, Lefebvre dégage les implications pour l'homme vivant dans le présent. L'étude du passé lui est extérieure et lui échappe (Lefebvre, septembre 1956). Il découle alors une conception dynamique de l'histoire considérée non pas comme un corpus stable et immuable de connaissances, mais comme une discipline évoluant au rythme du présent. La pensée de Lefebvre s'inscrit ainsi dans une approche humaniste de l'histoire influencée par sa formation judéo-chrétienne. En poussant à l'extrême sa pensée, on peut affirmer que l'histoire se définit comme l'étude à partir du présent, par une personne vivant dans le présent, d'un passé que d'aucuns voudraient statique, immuable et éternel mais qui, au contraire, change au rythme des générations, voire des membres d'une même génération qui l'interrogent et l'interprètent différemment. Dans ce sens, affirme Lefebvre, « il n'y a plus de vérité historique objective puisque toutes les générations ne reçoivent pas toutes du passé une même image¹⁷ ». Devant différentes interprétations de l'histoire, chacun doit forger de façon autonome sa propre interprétation. Il ne faut pas s'étonner que Lefebvre termine cette série d'articles en insistant sur la nécessité pour l'école « [...] de former tout l'homme, de développer son autonomie personnelle, son sens des responsabilités, ses capacités d'adaptation¹⁸ ». On retrouve ainsi chez lui les germes d'une pédagogie de l'autonomie conviant chaque élève à cheminer librement. La rencontre de l'historien Maurice Séguin et de sa notion *d'agir par soi collectif* conforteront Lefebvre dans sa conception et sa pratique de l'autonomie axée sur *l'agir par soi individuel*.

Bref, l'impossibilité de rendre facile l'approche de l'enseignement, la conviction que le refus de recettes est d'abord affaire d'esprit et la nécessité pour chacun de compléter sa propre démarche

17. A. Lefebvre (1955), « Réflexions sur l'enseignement de l'histoire », *L'Enseignement primaire*, novembre, p. 179.

18. A. Lefebvre (1956), « Réflexions sur l'enseignement de l'histoire », *L'Instruction publique*, mars, p. 706.

prennent la forme d'autant de propositions pédagogiques que Lefebvre, sans jamais les renier, précisera et nuancera au cours de sa longue et fructueuse carrière de chercheur et d'enseignant.

L'histoire au cours secondaire

Après cette série d'articles, Lefebvre en rédige une seconde, de septembre 1957 à juin 1959, dans la revue *L'Instruction publique*, intitulée plus prosaïquement *L'histoire au cours secondaire*. Pour bien comprendre le sens et la portée de cette série qui, à la première lecture, semble contredire les propositions énoncées dans la précédente série, il faut préciser d'abord dans quel contexte et dans quel dessein elle est publiée :

L'an dernier les deux premières années [appelées à l'époque 8^e et 9^e] du cours secondaire étaient dotées d'un programme nouveau. C'est maintenant au tour de la troisième. En histoire, les deux faits suivants semblent se dégager de l'expérience des maîtres de 8^e et 9^e années : les élèves auraient trouvé l'histoire générale fort difficile et paru assez peu intéressés à l'histoire du Canada¹⁹.

En d'autres termes, les programmes d'histoire semblent conduire à un échec. Comment alors, s'interroge Lefebvre, remédier à cette situation ? D'abord, il remarque que « les questions de méthodologie ne sont jamais simples²⁰ [...] ». À cette époque, on distingue la méthodologie générale de la méthodologie spéciale : « La première a pour objet les règles générales de l'enseignement tandis que la seconde applique ces règles aux différentes matières²¹. » D'une part, de multiples facteurs liés aux maîtres, aux élèves, au matériel pédagogique entrent en ligne de compte ; d'autre part, peu de recherches ont été complétées sur ce sujet (Lefebvre, septembre 1957). On comprend alors les difficultés que rencontrent les enseignants et leurs élèves.

19. A. Lefebvre (1957), « L'histoire au cours secondaire », *L'Instruction publique*, septembre, p. 49.

20. *Ibid.* Notons qu'à l'époque la méthodologie correspond *grosso modo* à ce que nous appelons aujourd'hui la didactique.

21. R. Vinette (1948), *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, p. 191.

C'est dans ce contexte que Lefebvre suggère des moyens dans le double dessein « [...] de rendre l'histoire générale moins abstraite [...] et de motiver à l'histoire du Canada²² ». Peut-on simplifier le savoir ? Peut-on stimuler les élèves, alors que le maître n'agit que de l'extérieur ? Ce dernier peut-il vulgariser un savoir sans provoquer des distorsions ? Peut-il motiver les élèves pour qu'ils aiment et comprennent un contenu qui les dépasse ? Tels sont les problèmes auxquels Lefebvre, ainsi que la plupart des pédagogues, se heurtent.

Avant de proposer une série de suggestions qui ressemblent parfois à une liste d'épicerie, Lefebvre ne peut s'empêcher de critiquer le programme lui-même non pas quant à son contenu, comme il le fera plus tard dans son ouvrage *Histoire et mythologie*, mais plutôt par rapport à l'organisation de la matière.

Le programme d'histoire, comme tous les précédents du Québec et ceux d'ailleurs dans le monde, adopte une approche progressive et diachronique, c'est-à-dire qui s'étend des événements les plus lointains aux plus récents. Ainsi, le programme d'histoire générale des 8^e et 9^e années (secondaire I et II) débute à la Préhistoire et se termine au XVI^e siècle, soit au moment où commence le programme d'histoire du Canada. Comment alors peut-on établir une concordance entre ces deux programmes ? Comment, dans ce contexte, faire voyager les élèves d'une période à l'autre sans risquer de les égarer ? On comprend alors pourquoi, dans cette seconde série d'articles, Lefebvre oscille entre, d'une part, la formulation de suggestions qui tiennent presque de la recette et, d'autre part, l'énoncé de commentaires qui, faisant appel à l'autonomie des maîtres et des élèves, les confortent dans l'exercice de leur liberté. Lefebvre cherche à concilier ses théories pédagogiques avec la pratique de l'enseignement proposée par les programmes d'études.

Il s'applique d'abord à expliquer comment le temps alloué à l'histoire devrait être réparti entre l'histoire générale et l'histoire du Canada. Il propose d'accorder plus de temps à l'histoire générale, mais, du même souffle, il nuance sa propre argumentation en affirmant que l'horaire « [...] n'est pas intangible. Il n'est qu'un

22. A. Lefebvre (1957), « L'histoire au cours secondaire », *L'Instruction publique*, septembre, p. 49.

moyen mis à notre disposition en vue de promouvoir l'éducation de l'enfant²³ ».

Abordant ensuite la chronologie, il propose de la présenter sous la forme de graphiques afin de faciliter l'apprentissage des élèves (Lefebvre, septembre 1957). Puis il traite de l'intégration des matières en prônant la nécessité de les décloisonner, de les aborder comme des façons de comprendre analytiquement le réel qui, en définitive, forme un tout. Enfin, il présente les matières non comme des fins mais comme des moyens (Lefebvre, octobre 1957). En somme, l'importance des matières est relative bien que celles-ci forment pourtant l'armature des programmes d'études.

Par la suite, dans une section consacrée à la motivation, Lefebvre affirme qu'elle doit être intérieure à la personne et poursuit sur un ton prêchi-prêcha : « [...] racontons la vie des grands artisans de l'humanité, saints, savants et artistes. Montrons les obstacles qu'ils ont dû surmonter, les pièges auxquels il leur a fallu échapper [...]. Meublons les bibliothèques de classe de biographies nombreuses et bien faites²⁴ [...] » Amen...

S'ensuit un article sur les manuels. D'emblée, Lefebvre reconnaît que « [...] souvent on fait du manuel le bouc émissaire de toutes les hérésies pédagogiques. On l'a tenu responsable de l'enseignement livresque, dénué de tout intérêt, qui a causé de si grands ravages²⁵. » Malgré tout, poursuit Lefebvre :

Bon moyen d'enseignement, le manuel ne saurait jamais être la fin d'un bon enseignement. Il n'a sa raison d'être qu'au service de l'instruction et de la formation de l'élève. Est-ce sa faute si certains, surestimant ses possibilités, font de lui, en pratique, la norme de leur action éducative ? Non, l'élève le mieux instruit, le mieux éduqué n'est pas toujours celui qui a le mieux assimilé le manuel ; pour dire les choses comme elles sont, qui l'a mémorisé le plus fidèlement²⁶.

23. *Ibid.*, p. 50.

24. A. Lefebvre (1957), « L'histoire au cours secondaire », *L'Instruction publique*, octobre, p. 151.

25. A. Lefebvre (1957), « L'histoire au cours secondaire », *L'Instruction publique*, novembre, p. 208.

26. *Ibid.*

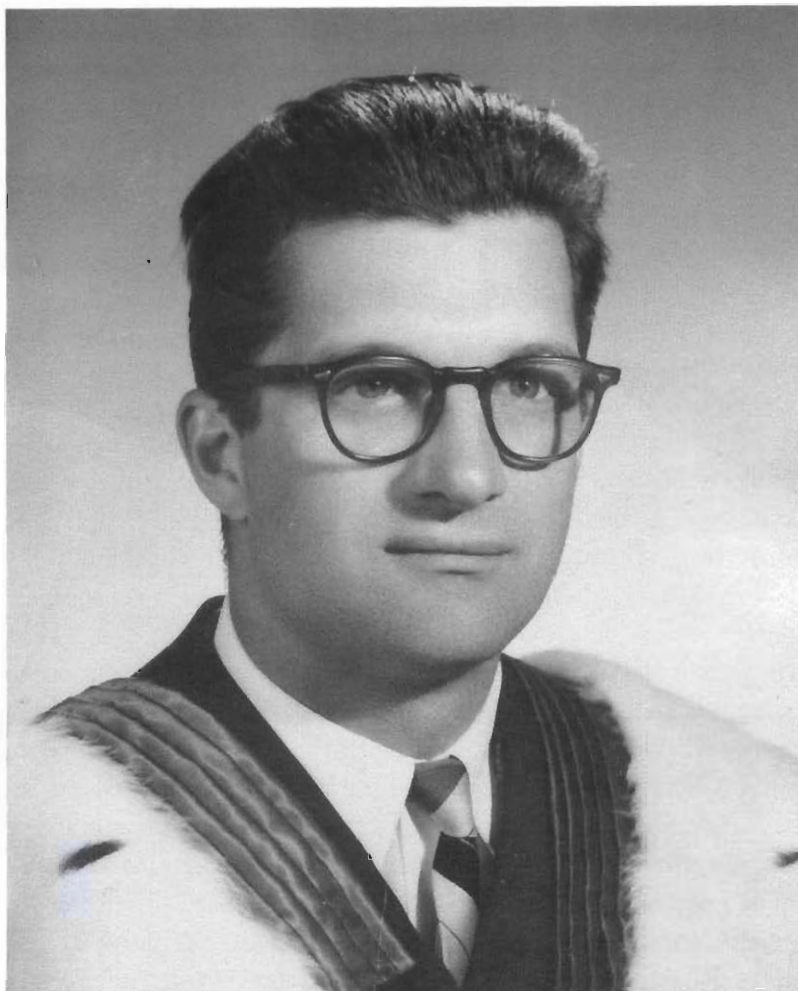
Dans cette perspective, le manuel ne doit pas être considéré comme une fin mais comme un moyen de formation de l'élève. Malgré sa valeur, le manuel, selon Lefebvre, pose à l'élève des difficultés de compréhension, particulièrement en ce qui concerne le vocabulaire et l'explication du texte. Par conséquent, les élèves doivent mémoriser des textes que, souvent, ils ne comprennent pas. Enfin, Lefebvre déplore la pratique qu'ont certains maîtres de se contenter de lire le manuel en classe au lieu d'expliquer son contenu (Lefebvre, novembre 1957). Malgré ces réticences, Lefebvre ne va pas jusqu'à remettre en cause, comme il le fera plus tard, l'utilisation du manuel.

Lefebvre traite ensuite des moyens audiovisuels. Après avoir reconnu que « les aides audiovisuelles nous permettront de concrétiser plus facilement la vie des sociétés disparues²⁷ », il livre une série de conseils tenant presque du mode d'emploi sur la façon d'utiliser avec profit la documentation photographique, les diapositives, les films fixes, les films 16 mm dont il fournit une liste correspondant au contenu du programme d'études. C'est un véritable catalogue.

Tous ces moyens, si populaires soient-ils, demeurent inefficaces s'ils ne sont axés que sur l'action du maître. Dès lors, Lefebvre engage une longue réflexion justifiant un enseignement fondé sur le dialogue entre le maître et les élèves. « Une bonne leçon, avance-t-il, c'est une bonne conversation²⁸ » qui, dans une classe, origine d'une question ou d'un commentaire d'un élève auquel le maître doit réagir, surtout si la question ou le commentaire ne se rapporte pas au contenu du cours. En profitant de cette occasion, le maître peut capter l'attention de ses élèves et les amener à cerner les liens avec le contenu du programme. Lefebvre va même jusqu'à préconiser qu'il appartient parfois au maître de soulever une question ou de formuler un commentaire que d'aucuns pourraient qualifier de digression mais qui, en fait, se situe au cœur d'un enseignement

27. A. Lefebvre (1957), « L'histoire au cours secondaire », *L'Instruction publique*, décembre, p. 296.

28. A. Lefebvre (1958), « L'histoire au cours secondaire », *L'Instruction publique*, janvier, p. 410.



André Lefebvre dans ses jeunes années, en 1958. Succession André Lefebvre.

efficace. Et il explique avec moult détails comment, pendant un an, il a ancré son cours d'histoire sur la lecture du journal quotidien en commençant chaque leçon par la formulation d'un commentaire que lui suggérait un article et en provoquant les réactions de ses élèves. Par la suite, il remontait le cours du temps pour expliquer le contenu de l'article en question. Il avait pu ainsi couvrir toute la matière, non pas d'une manière bêtement chronologique, mais à

la façon d'une mosaïque qui ne prend son sens qu'une fois qu'elle est complétée. « À procéder de cette manière, la classe se déroulait souvent de façon un peu capricieuse pour ne pas dire plus²⁹. »

Lefebvre est un véritable précurseur de la didactique de l'histoire. Fonder l'enseignement sur le monde actuel pour que l'élève puisse s'appropriier la matière, n'est-ce pas l'essence de l'approche mise de l'avant par le ministère de l'Éducation du Québec en enseignement de l'histoire comme dans les autres matières ?

Mais revenons aux années 1950. Lefebvre tente de répondre à une question que tous les enseignants se posent et qui, pour certains, devient une véritable lubie. Comment venir à bout du programme ? Lefebvre formule une première remarque. Un programme, selon lui, c'est comme un livre, il n'est pas nécessaire de le parcourir d'une couverture à l'autre, de la première à la dernière ligne. Ce n'est pas sur le programme, mais « sur le penser et sur le vivre que nous devons axer notre action éducative³⁰ ». Il faut reconnaître et accepter que les auteurs de programme ne puissent pas prévoir tous les cas d'espèce. Il appartient au maître de choisir, non pas en fonction de n'importe quel critère, mais en fonction de l'élève. « Pour le maître, c'est moins le programme qu'il faut avoir en vue (*le bon maître connaît évidemment le programme sur le bout de ses doigts*) que les élèves³¹. » Dans cette perspective, il s'avère impossible d'appliquer le programme d'une façon uniforme, malgré que certains, dans les revues pédagogiques de l'époque, proposent voire imposent des répartitions mensuelles et parfois hebdomadaires du contenu disciplinaire des programmes. Car, ajoute Lefebvre, « les plus beaux programmes ne sont rien sans l'intelligence et la souplesse d'un bon maître qui sait les interpréter et les adapter³² ». Ainsi, il poursuit cahin-caha son cheminement vers la promotion et surtout la mise en pratique d'une pédagogie fondée sur l'autonomie du maître et,

29. A. Lefebvre (1958), « L'histoire au cours secondaire », *L'Instruction publique*, mars, p. 585.

30. A. Lefebvre (1958), « L'histoire au cours secondaire », *L'Instruction publique*, mai, p. 788.

31. *Ibid.*

32. *Ibid.*, p. 789.

logiquement, sur celle de l'élève. Enfin, il s'élève contre les maîtres qui réclament à cor et à cri des programmes plus précis accompagnés de directives plus détaillées (Lefebvre, mai 1958). Malheureusement, à moyen terme, ce sont ces derniers qui se font entendre. Si nous gommons le court intermède des programmes-cadres qui ont eu cours dans les années 1970-1980, les programmes d'études sont devenus de plus en plus précis et de plus en plus pointilleux. Toute initiative du maître est pratiquement bannie. Il est devenu le prisonnier d'un cadre sanctionné par des examens dits nationaux dont les résultats diffusés par la proclamation de palmarès ne projettent qu'une image erronée des écoles.

Pour clore cette série d'articles, Lefebvre se penche sur le contenu disciplinaire. Dans un premier temps, il énonce quelques remarques méthodologiques s'appliquant à l'enseignement de l'histoire, puis il propose des façons d'aborder le contenu de la matière historique prescrite par les programmes d'études et élaborée dans des manuels. Il prend quelques précautions pour justifier sa position et souligne qu'il ne s'agit que de suggestions. Il répète que, si la méthodologie s'attache au déroulement de l'enseignement, elle ne peut montrer comment enseigner. Elle demeure somme toute fort relative et ne saurait prendre la forme d'impératifs. Il pousse plus loin son raisonnement en affirmant que, « si le maître doit découvrir lui-même sa propre pédagogie, sa propre méthodologie, il est mauvais pour lui d'imposer à ses élèves ses manières de penser, de procéder et d'agir³³ ». En fait, il pose encore une fois les prémisses qui, plus tard, fonderont sa pédagogie de l'autonomie.

En dépit de ces mises en garde, Lefebvre rédige une série de textes axés sur un récit historique présenté selon un ordre chronologique traditionnel, à l'image des manuels qui sont alors en circulation. Certes, il ne se limite pas aux événements relevant de la courte durée, comme la liste des dirigeants politiques, ou à des anecdotes relevant de la « petite histoire » ou de l'hagiographie; il aborde des faits de civilisation déterminés en partie par la nature de l'espace occupé par ses occupants. Il en résulte une histoire des

33. A. Lefebvre (1958), « L'histoire au cours secondaire », *L'Instruction publique*, juin, p. 870.

peuples et non de ses dirigeants. C'est dans cette perspective qu'il traite tour à tour de la préhistoire, de l'Égypte, de la Mésopotamie, des Hébreux, des Phéniciens et du monde grec.

Au récit historique se greffent quelques indications méthodologiques dont la forme varie au fil des sujets abordés. On retrouve çà et là des propositions d'amorce de cours, des suggestions d'activités pédagogiques, des listes de moyens audiovisuels et toujours, pour chaque période historique, une bibliographie parfois commentée. Bref, ce sont des cours déjà préparés qui pourront être utiles au maître « [...] en lui fournissant une matière abondante où il glanera ce qui convient le mieux à ses besoins³⁴ ».

Dans cette série d'articles, Lefebvre n'a pas encore tiré toutes les conclusions pratiques de ses réflexions. On retrouve une dichotomie entre sa conviction que l'enseignement de l'histoire conçue comme l'étude de l'homme dans le temps ne saurait se limiter à des recettes, mais devrait être axé autour d'une démarche. Les conseils qu'il prodigue à ses lecteurs enseignants démontrent bien que Lefebvre hésite, écartelé entre ses convictions et l'action ; ce questionnement hante, encore de nos jours, plusieurs enseignants.

Cette série étonne d'autant plus que, dans la précédente, Lefebvre se défend de fournir des recettes. Pourtant, afin de répondre aux interrogations quotidiennes auxquelles doivent faire face les enseignants d'histoire, il parvient difficilement à traduire des propositions logiques mais théoriques en des applications pratiques. C'est un véritable dilemme. Comment aider sans se substituer ? Comment orienter sans diriger ? On sent chez Lefebvre un malaise face au fait de formuler des conseils et d'émettre des suggestions. Pourtant, il s'y plie.

Malgré tout, ces deux séries d'articles demeurent importantes pour comprendre le sens de la démarche de Lefebvre. Elles laissent présager une pédagogie de l'histoire axée sur le présent et une pédagogie générale fondée sur la liberté des enseignants et des élèves. Lefebvre porte en lui les germes d'une mutation pédagogique profonde non encore totalement assumée.

34. A. Lefebvre (1959), « L'histoire au cours secondaire », *L'Instruction publique*, janvier, p. 448.

CHAPITRE 4

Les études doctorales

*L'homme est un être pour lequel VIVRE,
c'est AGIR (par lui-même).*

De 1955 à 1959, Lefebvre, tout en se consacrant à sa tâche de professeur d'école normale et en meublant ses loisirs par la rédaction d'articles sur l'enseignement de l'histoire, demeure par personne interposée en contact avec l'Institut d'histoire de l'Université de Montréal. Par l'intermédiaire de deux de ses anciens étudiants, Pierre Guimond et Pierre Tousignant, il apprend que Séguin, son maître, professe un cours portant sur ses *Normes* qui deviennent au fil des ans de plus en plus connues (Lefebvre, 1982).

À une époque où l'enseignement de l'histoire consiste surtout en un récit d'événements d'abord politiques auxquels se greffent des approches économiques, sociales et culturelles, Séguin innove en consacrant un cours qui, influencé par les sciences sociales, consiste d'abord à réfléchir à la question nationale par le relais de « questions théoriques¹ ». Le système de normes de Maurice Séguin est conçu afin d'explicitier la thèse néonationaliste de son auteur. Les *Normes* cherchent d'abord à démontrer que la force d'une collectivité réside dans les possibilités qu'elle ait, dès l'origine et tout au cours de son développement, d'exprimer son agir (par soi) collectif qui est source fondamentale d'épanouissement et d'enrichissement. Advenant le

1. R. Comeau, dir. (1987), *Maurice Séguin, historien du pays québécois vu par ses contemporains*, Montréal, VLB, p. 270.

cas où l'agir (par soi) collectif soit brimé, Séguin parle alors d'oppression essentielle appauvrissante. Une collectivité indépendante au sens plein du terme est maîtresse d'exprimer son agir (par soi) collectif surtout dans les domaines politique, économique et culturel. Il n'en va pas de même pour une nationalité satellite et, à plus forte raison, pour une nationalité annexée (comme le Québec) qui subit, à des degrés divers, des oppressions essentielles dans les domaines politique, économique et culturel. Ces oppressions directes ou indirectes interfèrent inévitablement avec toutes les autres sphères de la vie collective².

Lefebvre est intrigué et intéressé car, lors de ses études de licence, Séguin ne consacrait pas encore un cours particulier à ses *Normes* (Lefebvre, 1982). Certes, selon son propre aveu, il aurait dû les discerner dans le récit historique de son professeur, mais ce dernier ne les avait pas encore systématisées. Lefebvre hésite. Il a le goût de reprendre contact avec son maître, Maurice Séguin, mais il reconnaît ne s'être jamais senti très à l'aise à l'université. Au surplus, ce qui est étonnant pour un historien, il avoue ne pas aimer les conditions de travail: « De tempérament peu historien à la vérité, souffrant de claustrophobie dans une salle d'archives, ayant une peur panique des fichiers et des inventaires, allergique

2. De son vivant, Séguin refusa toujours de publier ses *Normes*. Elles ne sont jamais assez parfaites à son goût. Perfectionniste, soucieux du détail tant au point de vue du fond que de la forme, il les peaufine sans cesse au fil des ans. D'abord dictées en classe à ses étudiants par Séguin lui-même, les *Normes* sont dactylographiées et polycopiées vers 1965. Toutefois, ce n'est qu'après sa mort survenue le 28 août 1984 que les *Normes* sont publiées par les soins de ses anciens étudiants dont Pierre Tousignant, Robert Comeau, Denis Vaugeois et, bien entendu, André Lefebvre. Elles paraissent la première fois en 1987 dans Robert Comeau, dir., *Maurice Séguin, historien du pays québécois vu par ses contemporains*, p. 81-220. Elles font l'objet d'une seconde publication aux éditions Guérin en 1999 dans un ouvrage préparé par Pierre Tousignant et par Madeleine Dionne-Tousignant sous le titre *Les normes de Maurice Séguin, le théoricien du néo-nationalisme*. Cet ouvrage fait partie de la série des œuvres complètes de Maurice Séguin publiées dans la collection « Bibliothèque d'histoire » dirigée par André Lefebvre. C'est à cette dernière édition des *Normes* de Séguin que désormais nous nous référons.

à la poussière des documents, détestant me rompre les yeux sur un microfilm³ [...] ».

Le retour aux études

Après moult tergiversations, Lefebvre se décide à reprendre le chemin des écoliers et retourne, en septembre 1959, à l'Institut d'histoire de l'Université de Montréal. Il s'inscrit aux cours de Séguin tout en continuant à enseigner à l'école normale Jacques-Cartier. En homme pratique qu'il est, malgré des apparences parfois trompeuses, Lefebvre s'inscrit au doctorat, « [...] mais c'était seulement au cas où... car je ne voyais vraiment pas comment je pourrais faire et la thèse et le mémoire prédoctoral⁴ ».

Bientôt, il se laisse prendre au jeu et se résout à entreprendre son mémoire sous la direction de Séguin. Mais, comme tout étudiant, il s'interroge sur le choix de son sujet. Car, si l'école entraîne bien les élèves à fournir des réponses, elle les prépare peu à poser des questions. Lefebvre décide donc d'approcher Séguin :

Je n'étais pas plus brave qu'il ne faut, je vous l'assure, comme au moment d'entreprendre une aventure dont le succès paraît tout aléatoire, lorsque je me présentai chez le maître. Il ne pouvait me recevoir à son bureau et, heureusement, ce n'est pas assis devant lui, mais marchant à son côté, car il m'invita à l'accompagner là où il se rendait, je ne me souviens plus où, que j'abordai la question qui m'amenait. N'ayant aucune idée de ce que je pourrais faire, sachant seulement que je voulais travailler à un sujet qui fit partie des préoccupations du maître, et qui me permit de pénétrer autant que possible sa pensée, je demandai timidement, après qu'il eut accepté de diriger mes recherches évidemment : « Avez-vous un sujet à me suggérer ? Quelque chose que je pourrais chercher pour vous ? » On aurait dit qu'il avait prévu ma question : les Britanniques de Montréal vers 1837, suggéra-t-il aussitôt. En deux phrases, sur ma demande, il précisa ses hypothèses, signala quelques sources. Je le remerciai en bredouillant, le saluai et disparus⁵.

3. A. Lefebvre (1982), *op. cit.*, p. 19.

4. *Ibid.*, p. 21.

5. *Ibid.*, p. 22.

La cause est entendue. Avec l'aide de son petit dictionnaire d'anglais d'écolier, Lefebvre, peu familier avec la langue de Shakespeare, entreprend de dépouiller la *Montreal Gazette*, porte-parole officieux des Britanniques du Bas-Canada, en particulier de ceux de Montréal. Tout en continuant à enseigner, à publier et à s'impliquer, comme nous le verrons bientôt, dans l'affaire Guérin, il rédige son mémoire prédoctoral. En 1960, il le dépose sous le titre *Les Montrealers et la crise politique du Bas-Canada (juillet 1835-mars 1836)*. Puis, encouragé par son succès, il reprend le collier et entreprend sa thèse de doctorat. Séguin l'encadre et le dirige non pas par des rencontres fréquentes et formelles, mais intellectuellement :

Au cours des huit années qu'il me fallut pour atteindre au doctorat, je vis le professeur Séguin trois fois, au sujet de mes recherches s'entend. Une première fois, quand je déposai mon mémoire prédoctoral; deux fois, au moment de déposer ma thèse de doctorat, car, lorsque je m'exécutai la première fois, le professeur Brunet, qui était alors directeur du Département d'histoire, me rendit l'insigne service de m'intimer l'ordre de préparer une version abrégée de ma thèse. Toutefois, je puis l'affirmer, je travaillai toujours dans la présence du maître: sa pensée m'habita constamment. Peut-être un vrai directeur de recherche est-il d'abord et surtout une inspiration. Mais seul un maître inspire, et qui n'a pas, pour cela, à recevoir l'élève à tout bout de champ, ni à le convoquer d'office. Le maître n'a pas non plus à tenir la main de l'élève: il ne cherche ni n'écrit à sa place. Mieux que personne, il va de soi, le professeur Séguin sait ses Normes: l'homme est «un être pour lequel VIVRE c'est AGIR (par lui-même)... c'est agir de lui-même, par lui-même⁶». Le modèle n'est pas facile à imiter, je m'en rends compte depuis que j'ai des étudiants de maîtrise et de doctorat: pour avoir un bon maître, l'on n'est pas facilement un bon élève⁷.

C'est en appliquant cette norme, c'est-à-dire en agissant par lui-même, que Lefebvre, consciencieusement, consacre ses étés et ses

6. Lefebvre se réfère ici à un texte «[...] photocopié ne comportant pas de titre. Au haut de chaque page se trouve cette mention: "1965-66. HC480", pour indiquer l'année où le texte fut dactylographié et le numéro du cours où était professé alors les *Normes* au Département d'histoire de la Faculté des lettres de l'Université de Montréal» notes 1 et 57, *ibid.*, p. 32 et 35.

7. *Ibid.*, p. 25-26.

loisirs à dépouiller la *Montreal Gazette*. Après sept ans de labeur, Lefebvre dépose sa thèse de doctorat. Ce laps de temps relativement long s'explique par le fait que Lefebvre enseigne et qu'on lui refuse une année de perfectionnement avec solde (Lefebvre, 1982). Cette dernière pratique qui permettait à un formateur de maîtres de terminer plus rapidement ses études supérieures avait cours dans le système des écoles normales. En contrepartie cependant, son départ forcé en 1962, dans la foulée de l'affaire Guérin, pour l'école normale Marguerite-de-Lajemmerais, lui procurera davantage de temps libre. Finalement, sa thèse est déposée en 1968. Elle est publiée en 1970 grâce à l'appui de Marc-Aimé Guérin, devenu éditeur, sous le titre *La Montreal Gazette et le nationalisme canadien*⁸.

La Montreal Gazette et le nationalisme canadien

On retrouve dans cet ouvrage historique, l'un des seuls de ce genre rédigé par Lefebvre⁹, si l'on excepte les manuels qu'il publie au cours de sa carrière, l'empreinte indélébile de l'influence de Maurice Séguin. D'abord, comme nous l'avons déjà noté, le sujet a été choisi par Séguin. De plus, à l'instar de son maître, Lefebvre utilise une trame chronologique qui recourt abondamment sinon exclusivement à des sources premières, surtout à la *Montreal Gazette*. À cette époque, Séguin lit et commente, lors de ses cours, de longs passages de documents de sources premières comme les articles d'Étienne Parent publiés dans le journal *Le Canadien*, ou encore ceux de Jules-Paul Tardivel publiés dans *La Vérité*¹⁰. Or, la thèse de Lefebvre procède d'une façon similaire. C'est un long raisonnement construit

8. A. Lefebvre (1970), *La Montreal Gazette et le nationalisme canadien (1835-1842)*, Montréal, Guérin, 207 p.

9. En 1987, Lefebvre publie une monographie consacrée à *Marie Victorin. Le poète éducateur*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation et Guérin, 203 p. Soulignons que le pavillon abritant la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal – où Lefebvre enseigne longtemps – est nommé en l'honneur de Marie-Victorin.

10. Les deux auteurs de ce livre ont eu la chance d'assister à ces cours du professeur Séguin qui, par la simple intonation de sa voix, laissait déjà deviner son interprétation des textes.

autour d'abondants (presque mille) extraits du journal la *Montreal Gazette* reliés par des explications et des commentaires. Enfin et surtout, le récit de Lefebvre s'inscrit dans l'interprétation séguiniste de ce qu'on appelle encore à cette époque « l'histoire du Canada ».

Dès le premier chapitre, Lefebvre démontre que les Britanniques s'efforcent vainement de résoudre l'énigme du nationalisme canadien :

Si les Canadiens se sont affirmés comme groupe distinct au lieu de démissionner, c'est seulement, selon elle [la *Montreal Gazette*], parce qu'ils étaient, de par l'histoire elle-même, incapables de se hausser au niveau des libres sujets britanniques, de manifester de la reconnaissance pour les innombrables bienfaits dont ils étaient redevables à la Grande-Bretagne, de dépasser leur haine irrationnelle pour tout ce qui est anglo-saxon, de consulter leurs propres intérêts¹¹.

Reprenant l'interprétation séguiniste, Lefebvre affirme que « [...] la survivance des Canadiens était inéluctable par suite de leur isolement sur le continent et de la lenteur du peuplement anglais¹² ». Si les Britanniques du Bas-Canada « [...] s'opposent au projet de République canadienne, alléguant que celle-ci instaurerait au-dessus d'eux un régime constitutionnel qu'ils jugent despotique par essence¹³ [...] », ils n'ont pas tort, car, « comme toutes les majorités, les Canadiens tentent de maîtriser le Bas-Canada, refusant d'accepter que la minorité joue le rôle de majorité¹⁴ ». Par conséquent, dans le Bas-Canada l'assimilation des Canadiens par les Britanniques est, pour des raisons d'abord d'ordre géographique et démographique, impossible à réaliser. Il demeure tout aussi inéluctable que les Britanniques, maîtres du territoire depuis 1760, ne veulent pas d'un gouvernement républicain qui soit contrôlé par la majorité canadienne. Il est donc normal, dans les circonstances, que les *Montrealers* opposent au nationalisme canadien un nationalisme impérial. Toutefois, ces derniers ne sont pas conscients ou

11. A. Lefebvre (1970), *op. cit.*, p. 47.

12. *Ibid.*, p. 48.

13. *Ibid.*, p. 78.

14. *Ibid.*, p. 79.

refusent de croire que, dans ce système politique, ils seraient encore minoritaires et soumis à la métropole britannique. C'est pourquoi, selon Lefebvre, reprenant encore une fois les idées de Séguin, les *Montrealers* doivent plutôt promouvoir en Amérique du Nord « [...] un grand ensemble britannique, seul capable de résister à l'attraction américaine¹⁵ ».

Malgré tout, les rédacteurs de la *Montreal Gazette* applaudissent à la répression des révoltes de 1837-1838, à la parution du rapport Durham et à l'Union des deux Canadas. Ils espèrent, dans le Bas-Canada, pouvoir submerger par l'immigration les Canadiens (Lefebvre, 1970). Toutefois, leur joie est de courte durée et tourne « au cauchemar » lorsque le gouverneur Sir Charles Bagot fait appel en 1842 à Louis-Hippolyte La Fontaine, leader de la majorité canadienne, et à Robert Baldwin, chef du groupe des réformistes haut-canadiens, pour participer au gouvernement en formant le ministère. Selon Lefebvre, s'appuyant encore une fois sur Séguin, les *Montrealers* n'ont rien à craindre de l'entrée de La Fontaine dans le gouvernement de l'Union car elle équivaut à une capitulation inconsciente qui se situe dans le prolongement de celle de Vaudreuil en 1760 (Lefebvre, 1970). Les Canadiens, guidés par leur leader La Fontaine, acceptent d'être soumis aux Britanniques, désormais majoritaires dans le « British North America », quoiqu'ils demeurent minoritaires dans le Bas-Canada, devenu le Canada-Est. En définitive, les *Montrealers* n'ont pas à s'inquiéter. Ils participent à la majorité, alors que les Canadiens, aussi bien traités qu'ils puissent l'être, sont confirmés et confinés dans leur statut de minoritaires (Lefebvre, 1970). Bref, Lefebvre, en véritable disciple de Séguin, s'inscrit dans le sillage du maître et confirme la justesse de ses *Normes*. Son verdict est sans appel pour ce peuple canadien, devenu canadien-français et éventuellement québécois : impossible assimilation, impossible indépendance.

15. *Ibid.*, p. 128.

L'influence de l'historien Maurice Séguin¹⁶

L'influence de Séguin sur Lefebvre ne se retrouve pas que dans son œuvre historique. Elle s'inscrit dans toute son action d'enseignant et fonde sa pédagogie. Pour Lefebvre, la rédaction du mémoire puis de la thèse apparaissent comme des devoirs d'écolier qu'il importe de réussir pour accéder aux grades supérieurs. Il en va autrement des cours de Maurice Séguin et surtout de celui qui est relatif aux *Normes*. De son propre aveu, Lefebvre les suit tous et lui-même commence, quoique timidement, à les dispenser à ses propres étudiants de Jacques-Cartier (Lefebvre, 1982). Pour lui, c'est « [...] sûrement l'œuvre au Québec, qui, sans être publiée, a été la plus diffusée ces derniers vingt ans [1958-1978]¹⁷ ».

Une interrogation surgit : qu'est-ce que Maurice Séguin entend par *Normes* ? Selon ce dernier, « chaque étape de l'œuvre historique implique l'obligation de choisir, c'est-à-dire de porter un jugement¹⁸ ». Que ce soit dans la sélection d'un sujet de recherche, dans le choix des sources, dans leur analyse et dans leur interprétation, des choix s'imposent. Cependant, en vertu de quoi l'historien choisit-il ? D'après Séguin, « tout choix se fait (que l'on en soit conscient ou non) d'après un mode de pensée, d'après des critères, d'après une échelle de valeurs, une façon de comprendre les rapports entre les événements ou les structures. Bref, d'après un système (plus ou moins juste, cohérent et avoué) de normes¹⁹ ».

Ces dernières constituent l'appareil conceptuel nécessaire pour comprendre le passé.

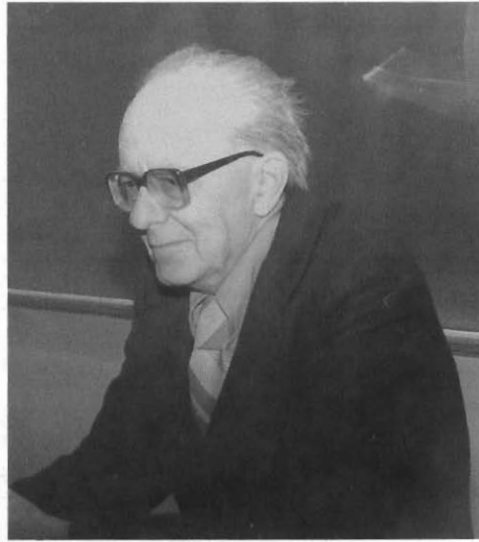
Ainsi, selon Séguin, pour écrire l'histoire de la grande évolution politique, économique, sociale et culturelle d'une ou de plusieurs sociétés, l'historien devra s'appuyer non seulement sur la connaissance de l'histoire concrète, singulière, des autres sociétés, mais aussi

16. À cet égard, on peut consulter M. Allard (2006a), « L'influence de Maurice Séguin sur l'enseignement », dans R. Comeau et J. Lavallée, dir., *L'historien Maurice Séguin. Théoricien de l'indépendance et penseur de la modernité québécoise*, Québec, Septentrion, p. 122-134.

17. A. Lefebvre (1982), *op. cit.*, p. 4.

18. P. Tousignant et M. Dionne-Tousignant (1999), *op. cit.*, p. 111.

19. *Ibid.*, p. 112.



Maurice Séguin,
historien. Succession
André Lefebvre.

constamment faire appel, pour choisir, juger, retenir, coordonner et hiérarchiser les multiples faits, à des conceptions que lui fourniront les sciences politiques, économiques, sociales, la géographie, à tout un ensemble de normes très vaste et jamais totalement maîtrisé²⁰.

Les *Normes* sont en définitive des conceptions, des valeurs souvent impossibles à prouver mais nécessaires, auxquelles chaque historien se réfère consciemment ou non. C'est en quelque sorte la part du subjectivisme qui s'inscrit dans la démarche qui se veut objective de l'historien.

Selon Lefebvre, l'enseignement se fonde aussi sur des normes, avouées ou non. Car, avant même d'entrer en classe, un enseignant doit établir s'il enseigne en fonction des examens, du contenu, des élèves ou de lui-même. Il doit opter pour une approche. Il peut aussi s'interroger sur les raisons de définir tel programme d'études en matière de contenu ou en fonction d'objectifs ou de compétences? Qui plus est, la matière imposée découle de ce qui est considéré comme le savoir savant. L'enseignant lui-même choisit dans ce savoir le contenu de ses cours et l'étudiant ne retient en définitive qu'une partie du savoir enseigné. L'enseignant, soutient Lefebvre, se trouve ainsi dans une situation similaire à celle de l'historien, car le choix

20. *Ibid.*

est au cœur même de sa pratique. Il ne peut pas tout enseigner et doit constamment élaguer (Lefebvre, 1982). De là, l'importance qu'il accorde aux normes. Elles sont le fruit d'observations et de synthèses multiples et demeurent le fondement de la pédagogie.

Au-delà des *Normes*, les propositions du professeur Séguin peuvent inspirer tout un programme d'études :

« Vivre avec les autres, mais par soi. Collaboration mais autonomie » ;
 « Agir (par soi) : richesse d'être. Remplacement : oppression essentielle » ; « Hiérarchie des valeurs mais également équilibre humain » ;
 « Dureté de la condition humaine. Crise intrinsèque permanente » ;
 « Rendement limité » ; « Inégalité, concurrence, restriction ou élimination. Prépondérance de la plus grande force » ; « Limites de l'intervention de l'intelligence et de la volonté » ; « Permanence de la nature humaine²¹ ».

Ce sont là des éléments essentiels pour comprendre l'histoire :

[...] il est évident que voilà une hypothèse des plus intéressante pour initier l'élève, non seulement à l'histoire, mais aussi aux diverses sciences humaines, pour les aider à s'ouvrir, à travers toutes les disciplines, aux phénomènes sociaux de tous ordres²².

On peut donc se demander s'il y a analogie entre la société et l'individu. En effet, pour Séguin :

LAGIR PAR SOI COLLECTIF est l'action concertée et organisée d'un certain nombre d'individus amenés à se grouper en société... et qui trouvent la liberté et les moyens d'exécuter, par une minorité ou par la majorité ou la totalité (de ces individus) dans leurs propres cadres, sous leur direction, grâce à leur initiative, les multiples activités qui constituent la fin de cette société²³.

Cette notion d'agir par soi chère à Séguin s'appuie sur la conviction que « la vraie vie individuelle, quoique inséparable du contexte social, est fondamentalement agir propre, autonomie, séparation, réaction autour d'un élément personnel qui se réserve²⁴ ».

21. *Ibid.*, p. 127-139, cité par A. Lefebvre (1982), *op. cit.*, p. 11.

22. *Ibid.*

23. P. Tousignant et M. Dionne-Tousignant, dir. (1999), *op. cit.*, p. 127.

24. *Ibid.*, p. 126.

Ne considère-t-on pas normal qu'un enfant quitte le foyer familial pour, à son tour, fonder son propre foyer bien que, dans la plupart des cas, il vive au départ dans des conditions matérielles plus difficiles qu'au domicile de ses parents? Le succès de l'éducation ne se jauge-t-il pas à la capacité d'une personne à agir par elle-même, et ce, depuis les actes de parler et de marcher jusqu'à l'exercice de façon autonome d'un métier ou d'une profession? Agir par soi ne signifie pas isolement mais être capable de poser par soi, pour soi, des gestes autonomes. C'est cette norme relative à «l'agir par soi collectif» qui inspire le plus Lefebvre. Car, si dans cette définition le concept de pluralité (plusieurs individus) est remplacé par celui de l'unicité, on formule aussi la finalité de tout système d'enseignement mis en place dans une société libre et démocratique, c'est-à-dire former une personne qui, paraphrasant Séguin, *trouve la liberté et les moyens d'exécuter, dans ses propres cadres, sous sa direction, grâce à son initiative, les multiples activités qui constituent sa fin propre*²⁵. N'est-ce pas précisément la finalité de l'éducation: former une personne autonome, capable d'agir par elle-même en fonction de ses propres valeurs? C'est là une conception de l'enseignement dont Lefebvre fera la promotion toute sa vie. Il s'efforcera de la mettre en pratique lui-même dans son propre enseignement, puis dans son rôle d'éditeur.

Pour Lefebvre, le retour aux études n'est pas vain. Le professeur Séguin a contribué à ancrer chez lui la conviction profonde que l'enseignement doit d'abord et avant tout porter sur la démarche propre à une discipline et non pas sur le contenu. Il lui a aussi inculqué la conviction que le concept de normes se situe au cœur de ce qui constitue en somme un projet pédagogique²⁶.

25. Paraphrase de M. Séguin dans *ibid.*, p. 127.

26. Lefebvre connaît très bien la pensée de Séguin. À partir d'une transcription sonore d'une série de cours télévisés donnés en 1962 par Maurice Séguin sur les ondes de Radio-Canada et publiés sans références par la revue *Laurentie* (n° 119, juin 1962, p. 964 à 996), sous le titre «Genèse et historique de l'idée séparatiste au Canada français», Lefebvre préparera une édition critique de ce texte qui sera publié en 1968 sous le titre *L'idée d'indépendance au Québec. Genèse et historique* par les éditions du Boréal Express, Trois-Rivières, 67 p.

CHAPITRE 5

L'affaire Guérin¹

*Il m'a coûté cher d'apprendre
qu'on ne fait pas d'omelettes sans casser des œufs.*

Au début de la décennie 1960-1970, alors que Lefebvre poursuit sa carrière de formateur de maîtres, le monde scolaire québécois est en pleine ébullition. La publication dans le journal *Le Devoir*, depuis octobre 1959, d'une série de lettres rédigées par un frère anonyme, qu'André Laurendeau a baptisé le « frère Untel² », contribue à déclencher un débat public sur la nécessité d'adapter au monde moderne le système d'éducation, qualifié par certains esprits conservateurs de meilleur au monde, entre autres raisons parce qu'il n'a pas changé depuis près de cent ans.

Mais le débat n'est pas que théorique. Les successeurs de Maurice Duplessis, Maurice Sauvé puis Antonio Barrette, augmentent considérablement la part de l'État dans le financement du système. L'arrivée au pouvoir de Jean Lesage et de son « équipe du tonnerre » marque un point tournant. D'importantes mesures

1. Une première version de ce chapitre a été publiée par M. Allard (2006b) sous le titre « L'affaire Guérin: une contribution à la réforme de la formation des maîtres au Québec », *Historical Studies in Education. Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 18, n° 2, automne, p. 191-199.

2. Il s'agit du frère mariste Jean-Paul Desbiens dont les lettres seront publiées dans l'ouvrage *Les insolences du frère Untel*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1960, 154 p.

législatives, dont l'obligation pour les commissions scolaires de dispenser gratuitement la formation secondaire jusqu'à la 11^e année, la hausse à 15 ans de la fréquentation scolaire obligatoire et une série d'autres lois destinées à assurer le financement de l'enseignement, constituent ce que l'on désigne sous le nom de « grande charte de l'éducation³ ». C'est dans ce courant de réorganisation du système scolaire que, le 24 mars 1961, survient la création d'une commission royale d'enquête sur l'enseignement qui sera mieux connue sous le nom de commission Parent. Dorénavant, et pour quelques années, la question scolaire devient un sujet de discussion tant dans les journaux, à la radio, à la télévision que dans les officines, dans les salles de classe, voire dans les salons et dans les cuisines.

La plupart des Québécois s'accordent pour dire qu'il faut adapter le système d'éducation au monde moderne. Toutefois, doit-on se contenter de légers changements ou faut-il plutôt procéder à des réformes en profondeur? Voilà le véritable enjeu du débat. Au-delà de sa nature cependant, c'est son ampleur qui étonne ou surprend. Les langues se délient. Chacun exprime son opinion ou se défend, au grand dam de ceux qui contrôlent le système d'éducation.

C'est dans ce contexte qu'il faut situer « l'affaire Guérin » dans laquelle André Lefebvre est fortement impliqué. Si, à l'époque, elle défraie pendant plus de deux ans les manchettes des journaux et suscite de nombreux et acrimonieux débats, elle peut, aujourd'hui, être classée dans la catégorie des *histoires oubliées*. Contentons-nous pour l'heure d'en rappeler succinctement les principales péripéties et de camper le rôle qu'André Lefebvre a joué au sein de cette véritable saga.

Lefebvre, de concert avec quatre autres collègues, prend la défense du professeur Marc-Aimé Guérin. Il s'avère ainsi difficile de dissocier l'action de Lefebvre de celle de ses collègues et de cerner son rôle avec netteté et précision. Toutefois, une chose est certaine: Lefebvre s'investit à fond dans la défense de son ami d'enfance Marc-Aimé Guérin et en paiera le prix.

3. Voir à ce sujet A. Dufour (1997), *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, p. 85-87.

La suspension de Guérin et les réactions

Au début de l'année scolaire 1960-1961, Marc-Aimé Guérin⁴, professeur à l'école normale Jacques-Cartier (ENJC), est averti par la direction « que, en raison de ses manquements antérieurs à son devoir professionnel, il serait désormais l'objet d'une surveillance particulière et qu'il devrait amender sa conduite, sans quoi des mesures disciplinaires seraient prises contre lui⁵ ». En fait, on lui reproche bien peu de chose : quelques retards et des absences non motivées, certains accrocs à la tenue vestimentaire, un manque d'encadrement des étudiants et un retard dans la remise de livres à la bibliothèque⁶. En réalité, c'est l'attitude provocatrice de Guérin et son refus de se plier aux règles établies qui dérangent. Le père Jacques Cousineau de la revue *Relations*, qui jouit alors d'un grand prestige et qui se targue de guider « l'intelligentsia » québécoise, le qualifie « d'anarchiste de la profession enseignante⁷ ». Guérin affronte le système. Voilà, croyons-nous, le véritable enjeu de toute « l'affaire ».

Quoi qu'il en soit, le 19 mai 1961, MM. Gérard Beaudry, directeur de l'ENJC, Marcel Sicotte, directeur des étudiants, Roger Levasseur, directeur des études, et Normand Prescott, adjoint du directeur des étudiants, font parvenir un rapport au sujet de Guérin au Service des écoles normales⁸. En juillet de la même année, M. Roland Vinette, secrétaire adjoint du Département de l'instruction publique et secrétaire du Comité catholique, informe le

4. Âgé de 33 ans, le professeur Guérin est bachelier en bibliothéconomie, licencié en pédagogie et maître ès arts de l'Université de Montréal. Il détient en outre le diplôme d'aspirant inspecteur d'écoles. Il enseigne la géographie à l'école normale Jacques-Cartier. On lui doit la première traduction française du *De Magistro* de saint Thomas d'Aquin. R. Grenier (1961), « Petite affaire Dreyfus à l'école Jacques-Cartier », *Le Nouveau Journal*, 3 octobre, p. 5.

5. J. Cousineau (1963), « L'affaire Guérin et la liberté académique », *Relations*, n° 265, janvier, p. 15.

6. [...], « Liste des manquements constatés », s.l., n.d. Archives de l'Université du Québec à Montréal, Fonds de l'école normale Jacques-Cartier, 2P-200/28.

7. J. Cousineau, *op. cit.*, p. 18.

8. *Ibid.*, p. 15.

professeur Guérin qu'un rapport est déposé contre lui et qu'il devrait démissionner immédiatement⁹. Puis, le 13 septembre 1961, le surintendant du Département de l'instruction publique, Omer-Jules Désaulniers, avise le professeur Guérin qu'il est suspendu de ses fonctions jusqu'à nouvel ordre¹⁰. La même journée, le Comité catholique demande à son sous-comité des plaintes d'étudier le cas Guérin¹¹. L'affaire suit son cours. Le 3 octobre, le professeur Guérin comparait devant ledit sous-comité. Le même jour, la presse mont-réalaise entre dans le débat. Le journaliste Raymond Grenier du *Nouveau Journal*¹², sans prendre position sur le fonds de la question, dénonce avec véhémence le caractère secret de la tenue de l'enquête, de la procédure et même de la teneur des reproches que l'on adresse au professeur Guérin¹³. Le ton est donné.

Quelques jours plus tard, avant que l'audition de la cause ne soit complétée, une bombe éclate. Cinq professeurs parmi la trentaine que compte l'école normale Jacques-Cartier prennent ouvertement position en faveur de leur collègue Marc-Aimé Guérin. Il s'agit de Claude Dansereau, Bernard Jasmin, Jean Papillon, Jacques Tremblay et, on l'a deviné, André Lefebvre. Dans une requête adressée au Comité catholique du Conseil de l'instruction publique ainsi qu'au surintendant du Département de l'instruction publique, ils osent prétendre « que le rapport déposé contre le professeur Guérin ne justifie pas la suspension¹⁴ ». Par conséquent, les signataires réclament

9. J. Tremblay (1963), *Scandale au DIP. L'affaire Guérin ou le frère Untel avait raison*, Montréal, Les Éditions du Jour, p. 12.

10. Lettre du surintendant Omer-Jules Désaulniers à Marc-Aimé Guérin, 13 septembre 1961, reproduite dans *ibid.*, p. 11.

11. J. Tremblay (1963), *op. cit.*, p. 12.

12. Fondé à Montréal en septembre 1961, par Angéline Berthiaume Du Tremblay, l'une des héritières de Trefflé Berthiaume, fondateur de *La Presse*, *Le Nouveau Journal* fera de « l'affaire Guérin » l'un de ses dossiers favoris.

13. R. Grenier (1961), « Petite affaire Dreyfus à l'école Jacques-Cartier », *Le Nouveau Journal*, 3 octobre, p. 5.

14. C. Dansereau, B. Jasmin, A. Lefebvre, J. Papillon et J. Tremblay (1961), *Requête adressée au comité catholique du Conseil de l'Instruction publique et au surintendant du département de l'Instruction publique de la province de Québec*, 30 octobre, 7 p. Archives de l'Université de Montréal, Fonds André Lefebvre, Série B, P 23/6 1,1a,1b, p. 2.

sa réintégration dans ses fonctions et le remboursement de son salaire. De plus, ils affirment que certains des directeurs signataires du rapport relatif à Guérin ne détiennent pas les diplômes que l'annuaire de l'ENJC leur attribue, ce qui met en doute leur autorité morale. Ils réclament la réorganisation de la direction de l'ENJC¹⁵. Ils s'interrogent sur d'apparents conflits d'intérêts de certains membres de la direction de l'ENJC dans le processus d'approbation et d'édition des manuels scolaires. Ils posent aussi des questions sur la collusion qui semble exister entre ces mêmes membres de la direction et le secrétaire du Comité catholique. Ils exigent donc « que des mesures soient prises pour que cesse le système de deux poids, deux mesures qui règne présentement dans les écoles normales¹⁶ ».

Bref, les signataires non seulement prennent la défense du professeur Guérin, mais aussi remettent en cause la gestion et l'organisation pédagogique de l'ENJC, institution plus que centenaire et, par ricochet, de tout le système québécois de la formation des maîtres. Les cinq signataires ne se contentent pas d'acheminer leur requête – dont Lefebvre affirmera plus tard en être l'auteur¹⁷ – au Comité catholique, ils la font également parvenir aux journaux. Les 3 et 4 novembre, les quotidiens montréalais, en particulier *Le Nouveau Journal*, en font état, la commentent et la publient intégralement¹⁸. Ainsi, une question de régie interne devient publique, ce qu'on va reprocher par la suite aux cinq signataires¹⁹. Bref, il

15. *Ibid.*, p. 2-5.

16. *Ibid.*, p. 7.

17. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 270.

18. R. Grenier (1961), « Révélations de Raymond Grenier sur le commerce des manuels scolaires et le patronage des promotions à l'Instruction publique » ; « Une nécessité ? Le DIP à la Comm. [Commission] Salvas » ; « Sauvent l'honneur de l'école normale Jacques-Cartier, 5 professeurs "Untel" interpellent le DIP » ; « Le Hansard favorise beaucoup M. Vinette et son beau-frère », *Le Nouveau Journal*, 3 novembre ; [...], « Malaise à l'école normale Jacques-Cartier », *Le Devoir*, 3 novembre ; [...], « À l'école normale Jacques-Cartier, cinq professeurs se portent à la défense d'un confrère suspendu », *La Presse*, 4 novembre.

19. *Rapport de la Commission d'enquête à l'école normale Jacques-Cartier de Montréal*, septembre 1962, 88 p. Archives de l'UQAM, Fonds de l'école normale Jacques-Cartier, 2P-20/18, 58.

aurait mieux valu qu'ils se taisent plutôt que d'étaler sur la place publique un conflit qui, dans l'ordre normal des choses, devrait se régler derrière des portes closes.

André Laurendeau, rédacteur en chef du journal *Le Devoir*, reconnaît que l'intervention des cinq professeurs dépasse la simple défense d'un collègue suspendu et se situe à l'intérieur d'une problématique plus large. Dans la foulée, il évoque la nécessité d'apporter des réformes au système d'enseignement et conclut que, « si l'on veut qu'elles soient efficaces, elles doivent débiter par la formation des maîtres²⁰ ». Dès lors, « l'affaire Guérin » déclenche un questionnement à propos de la valeur de tout le système d'enseignement et remet en question une organisation et des structures qui sont en place depuis quelques générations. Une véritable boîte de Pandore est ouverte et cette « affaire » s'inscrit ainsi de plain-pied dans une période que l'on appelle bientôt « Révolution tranquille ».

Quelques jours plus tard, chose étonnante pour l'époque, c'est au tour des étudiants de faire entendre leur voix sur la place publique. Dans une lettre adressée au ministre de la Jeunesse Paul Gérin-Lajoie²¹ et publiée par les journaux, geste qualifié de lucide et de sans précédent, 68 des 74 finissants de l'ENJC demandent que le ministre enquête sur le cas du professeur Guérin, tout comme sur la direction de l'école normale Jacques-Cartier. Ils exigent de plus que les conclusions soient rendues publiques et que les mesures qui s'imposent soient prises²².

20. A. Laurendeau (1961), « Le département de l'instruction publique et les écoles normales », *Le Devoir*, 4 novembre.

21. Il faut se rappeler que le gouvernement du Québec a aboli le ministère de l'Instruction publique en 1875.

22. « Lettre de 68 finissants adressée au ministre de la Jeunesse Paul Gérin-Lajoie », novembre 1961 (Archives de l'UQAM, Fonds de l'école normale Jacques-Cartier, 34P.520/19). Voir aussi [...] (1961), « Renvoi du professeur Guérin. Les finissants demandent une enquête sur la direction de l'école normale Jacques-Cartier », *La Presse*, 9 novembre, p. 3. Voir aussi [R. Grenier], « 68 finissants de Jacques Cartier demandent une enquête. Un geste lucide et sans précédent », *Le Nouveau Journal*, 9 novembre; [...], « Des étudiants de l'école normale J.C. veulent une enquête sur l'institution », *Le Devoir*, 9 novembre.

Dès le lendemain, les quatre directeurs de l'ENJC, signataires du rapport qui a entraîné la suspension du professeur Guérin, font paraître dans les quotidiens montréalais une double mise au point : « Tout d'abord, avancent-ils, le cas du professeur Guérin n'était pas nouveau, car on avait à se plaindre de son travail depuis 1960. Quant aux titres dont trois d'entre eux étaient affublés, il s'agit d'une erreur commise à leur insu²³. » Ils rejettent aussi les accusations « de despotisme, d'incompétence et de mesures attentatoires à la liberté académique²⁴ » dont ils font l'objet. Enfin, « ils s'en remettent aux jugements de leurs supérieurs [...] et les invitent à instituer une enquête complète sur toute l'affaire²⁵ ».

« L'affaire » n'est pas close pour autant. L'escalade se poursuit. Le 11 novembre, 56 diplômés de l'ENJC, dans un geste que le journaliste Raymond Grenier qualifie de courageux, adressent à leur tour une demande d'enquête à Paul-Gérin Lajoie²⁶. Après avoir fait état de leur insatisfaction à l'égard de la formation intellectuelle qu'ils ont reçue et affirmé que « plusieurs professeurs ne possèdent pas la compétence requise », contrairement au professeur Guérin, ils expriment « le sentiment d'avoir été lésés ». Par conséquent, ils réclament que le ministre institue « une enquête approfondie sur l'administration et la direction de l'école normale²⁷ ». Les diplômés vont encore plus loin que le groupe des cinq professeurs et celui des finissants en demandant que l'enquête porte « sur la qualité du programme d'études des écoles normales ». C'est sans doute la première fois, souligne Grenier, que des diplômés « s'élèvent contre le système²⁸ ».

23. A. Laurendeau (1961), « L'affaire Guérin et celle des titres universitaires faussement attribués. Une double mise au point de la direction de l'ENJC », *Le Devoir*, 10 novembre, p. 7. Voir aussi [...] (1961), « À l'école normale Jacques-Cartier, les directeurs veulent une enquête complète », *La Presse*, 10 novembre; [...], « Mise au point de la direction de l'école Jacques-Cartier », *Le Nouveau Journal*, 10 novembre.

24. *Ibid.*

25. *Ibid.*

26. R. Grenier (1961), « Cinquante-six diplômés de l'ENJC demandent une enquête au ministre », *Le Nouveau Journal*, 14 novembre.

27. *Ibid.*

28. *Ibid.*

Quelques jours plus tard, le ministre de la Jeunesse Paul Gérin-Lajoie fait savoir aux professeurs et aux élèves qu'il « n'a aucun pouvoir en ce qui concerne les écoles normales et toute requête à leur sujet ». Ces écoles, poursuit-il, « relèvent exclusivement du surintendant de l'Instruction publique et du Conseil de l'Instruction publique²⁹ ». Il refuse pour la même raison d'instituer une enquête sur le rôle de Roland Vinette, le secrétaire du Comité catholique, dans l'affaire de l'école normale Jacques-Cartier³⁰. En somme, écrit le journaliste Jean-V. Dufresne :

M. Gérin-Lajoie nous invite à abandonner l'état d'euphorie qui suivit le 22 juin 1960 [victoire aux élections du Parti libéral dirigé par Jean Lesage sur l'Union nationale au pouvoir sans interruption depuis 1944] et à reconnaître avec lui qu'un secteur vital de l'enseignement échappe toujours au contrôle du ministre responsable de l'éducation³¹.

C'est le rôle de l'État en matière d'éducation qui est ainsi mis en veilleuse. Dans les jours suivants, les journaux fourmillent de lettres de lecteurs, d'articles, voire d'éditoriaux, dont la grande majorité demandent sinon une réforme, du moins un examen sérieux de la formation des maîtres et du rôle de l'État dans l'éducation³².

En moins de deux mois, une simple « affaire » de comportement provoque dans son sillage une vague de remise en question du système public québécois d'éducation qui, depuis la suppression en 1875 du ministère de l'Instruction publique, relève non pas d'un élu imputable devant la Chambre d'assemblée mais d'un surintendant, c'est-à-dire d'un fonctionnaire qui lui-même répond de ses actes en théorie devant le Conseil de l'Instruction publique mais

29. A. Laurendeau (1961), « M. Gérin-Lajoie ne peut faire enquête sur l'affaire Vinette pas plus que sur l'école normale Jacques-Cartier », *Le Devoir*, 22 novembre.

30. *Ibid.*

31. J.-V. Dufresne (1961), « Aux professeurs de crier bien haut leur indignation », *Le Nouveau Journal*, 22 novembre.

32. À ce sujet, voir J. Ducharme (1975), *Inventaire analytique du Fonds André Lefebvre*, Montréal, Secrétariat général de l'Université de Montréal, 62 p.

en fait devant le Comité catholique dudit conseil. C'est à ce comité, composé de tous les évêques du Québec et d'un nombre égal de laïcs nommés par le lieutenant-gouverneur, qu'il appartient, entre autres prérogatives, d'établir les programmes et de classer les écoles publiques, d'autoriser le matériel pédagogique et de régir la formation des maîtres, en particulier les écoles normales. En somme, le Comité catholique dirige le système public d'éducation sans avoir à répondre de ses actes³³. C'est ce système que « l'affaire Guérin » remet en cause.

Entretemps, le sous-comité des plaintes du Comité catholique poursuit son enquête à huis clos et, en novembre, conclut :

Les manquements constatés par la preuve ne constituent pas une infraction suffisamment grave au sens de l'article 31 du code scolaire pour recommander la révocation du brevet d'enseignement du professeur Marc-Aimé Guérin. Il est toutefois d'avis qu'il y aurait lieu pour les autorités compétentes de réprimander monsieur Marc-Aimé Guérin pour les manquements constatés au cours de l'enquête³⁴.

À sa réunion du 12 décembre, le Comité catholique confirme cette réprimande en ratifiant la suspension temporaire sans traitement imposée au professeur Guérin jusqu'au 1^{er} décembre. Ce dernier peut donc reprendre ses cours. Lors de la même réunion, le comité exprime sa confiance à son secrétaire Roland Vinette³⁵.

La commission d'enquête Montpetit et ses suites

Toutefois, le battage médiatique qui entoure le déroulement de ces épisodes oblige le Comité catholique à constituer une commission spéciale chargée d'enquêter sur la situation de l'école normale Jacques-Cartier. L'enquête porte principalement sur la valeur du personnel, sur le régime disciplinaire, sur le climat pédagogique, sur l'administration en général, sur l'organisation et le

33. À ce sujet, voir A. Dufour (1997), *op. cit.*, p. 49-50.

34. Extrait du rapport du sous-comité des plaintes reproduit dans J. Tremblay (1963), *op. cit.*, p. 70.

35. J.-V. Dufresne (1961), « Décision du comité catholique. Une enquête sur l'école normale Jacques-Cartier », *Le Nouveau Journal*, 16 décembre.

fonctionnement de l'école³⁶. La commission est présidée par le juge André Montpetit de la Cour supérieure.

De janvier à mai 1962, la commission Montpetit auditionne toutes les parties concernées. À la lecture des mémoires et d'extraits des notes sténographiées³⁷, il apparaît clairement que c'est un véritable procès de la formation des enseignants qui se déroule. D'un commun accord, les témoins estiment qu'il est urgent de réformer le système de la formation des maîtres³⁸.

En septembre 1962, la commission Montpetit dépose son rapport. Elle ne s'aventure pas dans des recommandations impliquant une réforme en profondeur du système d'enseignement. Elle s'en remet à cet égard à la Commission d'enquête sur l'enseignement, la commission Parent, dont les travaux sont en cours depuis plus d'un an³⁹. Elle se limite à certaines recommandations : spécialiser l'ENJC dans la formation des enseignants de l'élémentaire, réformer le système des brevets d'enseignement, accorder aux enseignantes et enseignants les mêmes bénéfices qu'aux autres fonctionnaires, les recruter par concours, nommer les membres de la direction à partir de listes de personnes jugées compétentes, améliorer la qualité et le nombre d'étudiants candidats à l'enseignement et procéder à un réaménagement de la grille de cours et de périodes d'études⁴⁰. Bref, la commission propose un certain nombre de mesures administratives qui, certes, pourraient améliorer le climat de l'ENJC mais qui ne remettent pas en cause la place même de la formation des maîtres dans le système scolaire et encore moins le contenu des programmes et les méthodes pédagogiques. Jusqu'à un certain point, il est possible de considérer comme des vœux pieux les recommandations de la commission Montpetit.

36. *Rapport de la Commission d'enquête, op. cit.*, p. 10.

37. Plusieurs de ces mémoires sont conservés dans le Fonds de l'école normale Jacques-Cartier, aux archives de l'UQAM. Signalons le mémoire de MM. Claude Dansereau, Bernard Jasmin, André Lefebvre, Jean Papillon et Jacques Tremblay (2P-200/20), celui de l'Association des normaliens de Jacques-Cartier (2P-200/22) et celui de 24 finissants (2P-200/23), etc.

38. *Rapport de la Commission d'enquête, op. cit.*, p. 61.

39. *Ibid.*

40. *Ibid.*, p. 64-67-69-71-75-79-83.

La commission est cependant beaucoup plus explicite dans le cas de « l'affaire Guérin » en tant que telle. Quoiqu'elle la considère comme close, elle souligne « qu'il serait de beaucoup préférable qu'il [Guérin] démissionne comme professeur à l'école normale Jacques-Cartier et [recommande] qu'à défaut de ce faire dans les quinze jours qui suivront la date où notre rapport lui sera transmis, il soit transféré à une autre école normale⁴¹ ». Quant aux cinq professeurs qui ont pris sa défense et attaqué les directeurs de l'école normale, la commission souligne qu'ils « n'ont pas prouvé les accusations et insinuations personnelles qu'ils ont portées contre MM. Beaudry, Levasseur, Sicotte et Prescott⁴² ». Toutefois, conclut le rapport de la commission, « [...] il ne découle pas, à notre avis, qu'il puisse être question de recommander ni leur [des cinq professeurs concernés] déplacement ni leur congédiement. Nous sommes d'avis cependant que les autorités compétentes devraient leur adresser, sans plus, une réprimande écrite, avec mention appropriée dans leurs dossiers⁴³ ».

Réuni le 26 septembre 1962, le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique interprète à sa façon le terme « réprimande ». Non seulement vote-t-il que les cinq professeurs concernés soient réprimandés, mais aussi que deux d'entre eux (Dansereau et Tremblay) ne soient pas réengagés à la fin de leur contrat. Quant aux professeurs Jasmin, Lefebvre et Papillon, le comité recommande qu'ils soient mutés dans une autre école normale. Enfin, le comité invite le professeur Guérin à donner sa démission comme professeur à l'école normale Jacques-Cartier, à défaut de quoi le lieutenant-gouverneur en conseil est prié de révoquer son contrat d'engagement⁴⁴.

Dans les jours suivants, les journaux traitent abondamment de cette question⁴⁵. Certains approuvent les décisions du Comité

41. *Ibid.*, p. 59-60.

42. *Ibid.*, p. 57.

43. *Ibid.*, p. 57-58.

44. Les lettres adressées par le surintendant de l'Instruction publique aux professeurs Guérin, Dansereau, Tremblay, Jasmin, Lefebvre et Papillon sont reproduites dans J. Tremblay (1963), *op. cit.*, p. 99-102.

45. À ce sujet, voir J. Ducharme (1975), *op. cit.*, p. 18-29.

catholique, d'autres les réprouvent et crient à l'injustice. Toutefois, la grande majorité sinon la totalité des journalistes et des autres intervenants soulignent la nécessité de réformer, dans les plus brefs délais, le système de formation des maîtres. Certains considèrent même que tout le système d'enseignement est inadapté au monde contemporain et doit être remanié en profondeur.

Le terreau est préparé pour qu'en 1964 la commission Parent, après avoir constaté que « les écoles normales, loin d'être à l'avant-garde du progrès pédagogique, n'enseignent pas toujours les disciplines requises pour l'enseignement au cours secondaire ou les méthodes nouvelles qui se répandent dans les écoles élémentaires⁴⁶ », recommande « que la formation des maîtres soit intégrée à l'enseignement supérieur et ne soit confiée qu'aux établissements universitaires, c'est-à-dire aux universités actuelles, aux nouvelles universités à charte limitée et aux centres d'études universitaires⁴⁷ ».

En 1968, les écoles normales, dont la création remonte à 1857, sont abolies et le mandat de former les maîtres pour le primaire et le secondaire est confié aux universités, notamment à la toute nouvelle Université du Québec (UQ) créée en 1968⁴⁸. À l'automne 1969, le réseau de l'UQ est mis en place dans plusieurs villes du Québec. Les nouvelles institutions occupent, dans la plupart des cas, les édifices qui avaient abrité les écoles normales. « L'affaire Guérin », en mettant sur la place publique toute la problématique entourant la formation des maîtres, a contribué à cette réforme.

Quelques années plus tard, André Lefebvre écrira : « Il m'a coûté cher d'apprendre qu'on ne fait pas d'omelette sans casser des œufs⁴⁹ ». Certes, il y a eu un tribut à payer mais avec ses collègues il a contribué à la réforme du système d'éducation et, par conséquent, à celle de la société québécoise. Si, quelques années plus tôt,

46. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (1965), tome II : *Les structures pédagogiques du système*, A) « Les structures et les niveaux d'enseignement », Québec, Gouvernement du Québec, 3^e édition, août, p. 301.

47. *Ibid.*, p. 305.

48. Loi sur l'Université du Québec, L.R.Q., chapitre U-1, 1968, c. 66, a. p. 3.

49. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 270.

le célèbre frère Untel avait dénoncé les turpitudes du système en déplorant la peur paralysante de l'autorité, Guérin et ses collègues n'avaient pas craint de passer des paroles aux actes, d'affronter le système et d'en assumer les conséquences.

« L'affaire Guérin » contribuera aussi indirectement à une remise en question du domaine de l'édition du manuel scolaire. En effet, en même temps qu'elle suit son cours, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement créée en 1961 reçoit plusieurs mémoires dénonçant entre autres éléments la piètre qualité scientifique, linguistique, voire esthétique, des manuels scolaires⁵⁰. En 1962, Solange et Michel Chalvin enfoncent le clou en publiant un véritable pamphlet qui, avec force exemples, vilipende tant la médiocrité que l'ineptie des manuels scolaires⁵¹. C'est dans ce contexte que le gouvernement du Québec institue en 1963 la Commission d'enquête sur le commerce du livre. Elle est présidée par M. Maurice Bouchard professeur au Département des sciences économiques de l'Université de Montréal. Dans son rapport, Bouchard formule plusieurs recommandations ayant trait à la responsabilité gouvernementale en matière du choix des manuels scolaires, à l'élaboration d'une politique du manuel scolaire et aux conflits d'intérêts⁵². Ces recommandations conduiront à moyen terme à une reconfiguration de tout le domaine de la rédaction, de la publication et de l'approbation des manuels scolaires.

L'exil doré

Pour donner suite à la décision du 26 septembre 1962 du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, Lefebvre est muté

50. Plusieurs extraits de ces mémoires sont reproduits sur le site Internet de P. Aubin, *Les manuels scolaires québécois*, <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>.

51. S. et M. Chalvin (1962), *Comment on abrutit nos enfants. La bêtise en 23 manuels scolaires*, Montréal, Éditions du Jour.

52. Gouvernement du Québec (1963), *Rapport de la Commission d'enquête sur le commerce du livre dans la province de Québec*, Montréal, décembre, p. 109-125.

à Lajemmerais, une école normale privée de filles, située dans l'est de Montréal et dirigée par les sœurs de la Charité de Montréal, mieux connues sous le nom de Sœurs Grises. De fondation récente (1961), cette institution de formation des maîtres avait été nommée en l'honneur de la fondatrice de la communauté.

Il convient de rappeler qu'en 1962 il existe au Québec plus de 65 écoles normales de filles⁵³. Pour la majorité, privées et dirigées par des religieuses, elles reçoivent des subventions peu généreuses de l'État⁵⁴ à condition d'engager au moins un professeur laïque nommé par le lieutenant-gouverneur en conseil sur la recommandation du Comité catholique⁵⁵. Ce professeur laïque rétribué est habituellement de sexe masculin car, selon l'historienne Micheline Dumont, il est « [...] présumé indispensable pour enseigner la pédagogie et préparer à enseigner aux garçons⁵⁶ ». Il jouit d'un certain prestige et, la plupart du temps, on lui confère le titre de « Monsieur le professeur ». C'est ainsi qu'on désigne dans la ville de Saint-Jérôme Antony Lessard qui, de 1923 à 1968, enseigne la pédagogie à l'école normale de l'endroit⁵⁷.

À Lajemmerais, le poste de professeur de pédagogie est déjà occupé par Bruno Colpron⁵⁸. De façon exceptionnelle, en nommant Lefebvre, on attribue à cette école un second poste de professeur laïque. Lefebvre enseignera, entre autres matières, l'histoire et la méthodologie de l'enseignement de l'histoire. Lefebvre, de son propre aveu, est « [...] soigné aux petits oignons par les religieuses⁵⁹ » lors de son « [...] exil doré, chez les Sœurs grises, parmi

53. L. P. Audet (1971), *Histoire de l'enseignement au Québec*, 2 vol., Montréal, Holt, Rinehart et Winston limitée, t. 2, p. 312.

54. B. Lefebvre (1980), *L'école sous la mitre*, Montréal, éditions Paulines, p. 213-215.

55. T. Hamel (1995), *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*, Montréal, HMH, Cahiers du Québec, p. 152.

56. M. Dumont (2003), « Des écoles normales à la douzaine », *Cap-aux-Diamants*, n° 75, automne, p. 44.

57. Note des auteurs.

58. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 268.

59. *Ibid.*

les jeunes filles en fleur⁶⁰». Au cours de son séjour à Lajemmerais, Lefebvre poursuit ses études doctorales et entreprend, comme nous l'avons déjà souligné, la rédaction de sa thèse.

60. A. Lefebvre (1982), *op. cit.*, p. 28.

Le didacticien avant la lettre

*Pour éveiller un esprit au lieu de dresser un petit animal,
l'enseignement doit, de toute nécessité,
suivre l'ordre d'invention, non l'ordre d'exposition.*

En sciences de l'éducation, il est de mise que certains termes évoluent au gré des courants pédagogiques et idéologiques à la mode. C'est ainsi que, dans la décennie 1960-1970, celui de didactique¹ remplace celui de méthodologie et complète celui de pédagogie. Lefebvre rédige *Histoire et mythologie*², un opuscule tenant du

1. Pendant longtemps le terme didactique utilisé comme adjectif eut un sens péjoratif. Il qualifiait une communication écrite ou verbale à la fois scolaire et autoritaire. Dans les années 1960-1970, utilisé comme nom, il se définit d'une façon générale comme une « discipline éducationnelle dont l'objet est la synthèse des éléments d'une situation pédagogique » ou encore comme « art et science de l'éducation dont l'objet est la planification d'une situation pédagogique ». R. Legendre (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris et Montréal, p. 179. Lefebvre ne se risquera jamais à la définir.

2. A. Lefebvre (1964), *Histoire et mythologie*, Montréal, Beauchemin, 86 p. Lefebvre, avec la collaboration de Jacques Tremblay, son ex-collègue de l'école normale Jacques-Cartier, rédige cet ouvrage dont le sous-titre *Essai sur l'enseignement de l'histoire à l'école primaire* est révélateur de son contenu. Ce petit livre fait partie de la collection *Initiation à la pensée actuelle* dirigée depuis 1963 par son ex-collègue de Jacques-Cartier, Marc-Aimé Guérin, recyclé depuis et pour toujours dans l'édition. C'est dans cette même collection que Bernard Jasmin, autre ex-collègue de Jacques-Cartier, avait déjà commis un essai intitulé

pamphlet documenté, qui le qualifie dans les rangs des premiers professeurs de méthodologie qui sont désormais désignés sous le titre de didacticiens.

Après la publication (1955-1959) dans la revue *L'Instruction publique* de ses deux séries d'articles portant sur l'enseignement de l'histoire, Lefebvre demeure pour un temps silencieux. Il n'a pourtant pas abandonné sa réflexion. Profitant des loisirs que lui procure « son exil doré », tout en poursuivant ses recherches doctorales, il publie, en 1964, *Histoire et mythologie* qui, en plus de constituer une véritable remise en question des fondements de l'enseignement de l'histoire, propose une toute nouvelle approche. Puis, lors de son passage à l'école normale Ville-Marie, il participe activement aux travaux du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, lequel prône et pratique une nouvelle approche de la formation des maîtres.

Histoire et mythologie

Quoique l'historien et professeur de Lefebvre, Michel Brunet, autre diplômé de Jacques-Cartier alors au faite de sa carrière, qualifie de son verbe toujours haut en couleurs de « plaquette³ » *Histoire et mythologie*, il n'en demeure pas moins que cet ouvrage, qui tient à la fois de l'essai, du pamphlet et du manifeste, est l'écrit fondamental dans lequel Lefebvre exprime et développe sa pensée de didacticien. D'ailleurs, ce dernier ne reconnaît-il pas, vers la fin de sa carrière, que c'est d'*Histoire et mythologie* « qu'est sortie toute ma production sur l'enseignement⁴ ». D'après Jean-Claude Dupuis, un autre de ses anciens étudiants, devenu professeur de didactique des sciences humaines à l'UQAM, c'est un ouvrage « [...] d'une importance capitale dans l'évolution des sciences humaines au Québec⁵ ». Cet ouvrage non seulement remet en question la concep-

De Socrate à Krishnamurti. Ainsi, les protagonistes de « l'affaire Guérin » se retrouvent.

3. A. Lefebvre (1982), *op. cit.*, p. 25.

4. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 271.

5. J. C. Dupuis (1993), « *Histoire et mythologie*: déclencheur d'une ère nouvelle », dans M. Allard, M. Boisvert et B. Gendreau, dir., *La formation des maîtres; pour*

tion de l'enseignement qui considère le maître comme un être supérieur, mais aussi et surtout « tentera de donner à l'enfant sa place dans l'école⁶ ». Ce livre, par sa novatrice substance, fait de Lefebvre un précurseur et un pionnier de la didactique de l'histoire. Il était fondé, écrira Lefebvre quelques années plus tard, sur l'hypothèse qu'il « s'imposait de substituer à un enseignement de l'histoire fermé sur le passé une analyse de l'expérience sociale de l'élève, analyse qui amènerait celui-ci à concevoir le présent, et comme moment historique et comme fruit du passé, pour enfin concevoir le passé, un passé appelé par le présent et explicatif du présent⁷ ».

Poursuivant, dès la première page, la réflexion amorcée dans sa série d'articles portant sur l'enseignement de l'histoire, Lefebvre (ce qu'il n'avait pas fait ou n'avait pas osé faire) tire toutes les conséquences logiques de sa proposition selon laquelle : « [...] l'histoire [se définit] comme l'étude des hommes dans le temps⁸ ». Pourquoi l'enseignement de l'histoire procède-t-il alors selon l'ordre chronologique alors que les pédagogues ne cessent d'affirmer et de proclamer que l'enseignement doit procéder du connu vers l'inconnu ? Si l'histoire est l'étude des hommes dans le temps, elle inclut à la fois le passé, le présent et le futur ! Dès lors, Lefebvre porte un jugement implacable et dévastateur sur les programmes et les manuels pour ensuite proposer une solution.

Au premier chapitre de son essai, Lefebvre relève les contradictions que véhicule le Programme d'histoire des écoles élémentaires. En effet, celui-ci impose à un enfant de six ans d'aborder l'histoire du Canada à partir d'un ordre chronologique remontant à plus de

une pédagogie de l'autonomie, Actes du colloque tenu les 21 et 22 octobre 1993 à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, p. 137.

6. *Ibid.*

7. A. Lefebvre (1987), « Examen d'une hypothèse de recherche », dans *Enseignement de l'histoire et pédagogie muséale*, texte miméographié publié dans « Les études du laboratoire de didactique des sciences sociales », Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, p. 104.

8. A. Lefebvre (1955), « Réflexions sur l'enseignement de l'histoire », *L'Enseignement primaire*, septembre, p. 32.

400 ans, c'est-à-dire en procédant, contrairement aux principes pédagogiques les plus simples et les plus universellement reconnus : « [...] du plus lointain au plus proche dans le temps, d' "autrefois" à "aujourd'hui", du passé au présent, c'est-à-dire de l'inconnu au connu. Il serait étonnant, poursuit Lefebvre, qu'elle [l'histoire] parvienne ainsi à déterminer chez l'enfant la moindre activité intellectuelle et à contribuer tant soit peu à sa formation sociale⁹. »

Pour pallier cette difficulté, le programme d'histoire des écoles élémentaires demande « de relier le passé au présent¹⁰ ». Lefebvre démontre l'incapacité pour l'enfant de procéder à un exercice d'abstraction qui consiste à faire un retour dans le temps et à relativiser l'éloignement des époques et des faits historiques :

Le recul dans le passé qu'exige l'enseignement de l'histoire représente, pour l'enfant, une véritable plongée dans le vide, le vide d'un autre monde, d'un monde imaginaire, irréel. Et le petit Canadien français à qui on demande de se reporter quatre cents ans en arrière n'est pas mieux partagé que le petit Européen ou le petit Asiatique qui doit opérer un recul dans le temps de quelques millénaires¹¹.

Il note, ensuite, l'impossibilité mentale pour un enfant de comparer par analogie un passé qu'il ne connaît pas à un présent qu'il connaît peu. Car, affirme-t-il, « le passé est pour l'enfant un monde imaginaire. De ce fait, l'enseignement de l'histoire est impuissant à inculquer l'idée de changement, sans laquelle il n'est pas d'histoire¹² ». Amener l'enfant dans le passé, c'est l'entraîner dans le domaine des fables ou des contes. Ainsi, l'histoire enseignée oblige l'enfant à passer d'un monde imaginaire et idéalisé au monde réel, beaucoup plus concret, prosaïque et imparfait. Il s'ensuit une mutation qu'il qualifie de « catastrophique¹³ » qui mène à une dévalorisation du présent. « Du simple fait que l'autrefois est un autre

9. A. Lefebvre (1964), *op. cit.*, p. 13-14.

10. Gouvernement du Québec (1959), *Programme d'études des écoles élémentaires de la province de Québec*, p. 495.

11. A. Lefebvre (1964), *op. cit.*, p. 22-23.

12. *Ibid.*, p. 27.

13. *Ibid.*, p. 29.

monde, un conte de fées, l'aujourd'hui, par contraste, paraît bien terne et bien plat. Or, un enseignement qui conduit au mépris, même relatif, du présent est condamnable¹⁴. » Le postulat sur lequel est édifié le programme d'histoire, comme d'ailleurs le sont tous les programmes d'histoire conçus selon l'ordre chronologique, est battu en brèche. On comprend alors pourquoi Lefebvre le découpe au scalpel. Il conclut le premier chapitre par un jugement sans appel :

Au primaire, les programmes d'histoire se sont succédé sans que progresse l'enseignement. Négligeant de tenir compte des besoins et des aptitudes de l'enfant et de la démarche historique elle-même, qui va du connu à l'inconnu, du présent au passé, les auteurs se sont bornés à calquer les ouvrages destinés aux adultes. Si les adultes peuvent tirer profit des conclusions de la recherche historique, l'enfant, lui, doit les apprendre par cœur. Pour éveiller un esprit au lieu de dresser un petit animal, l'enseignement doit, de toute nécessité, suivre l'ordre d'invention, non l'ordre d'exposition¹⁵.

La nécessité de « suivre l'ordre d'invention » et non « l'ordre d'exposition » devient l'une des propositions fondamentales qui guide, par la suite, Lefebvre dans ses écrits et dans son enseignement.

Dans le deuxième chapitre intitulé « Histoires et mythologie », Lefebvre analyse les objectifs fixés par le programme pour l'enseignement de l'histoire et les moyens proposés pour les atteindre. L'école, édicte le programme, doit « déduire de l'histoire des "leçons de vie"¹⁶ » ; faire comprendre à l'enfant « les idées ou les vérités illustrées dans des récits d'aventure et d'héroïsme¹⁷ » et « puiser dans l'histoire des éléments éducatifs que l'on adapte à l'enfant¹⁸ ».

À cet égard, le programme propose une vision idyllique du passé : « l'essentiel de notre histoire selon elle [l'image que l'école veut présenter aux enfants] » réside dans « les luttes épiques qu'il

14. *Ibid.*

15. *Ibid.*, p. 43.

16. Gouvernement du Québec (1959), *op. cit.*, p. 483, cité par *ibid.*, p. 45.

17. *Ibid.*, p. 488, cité par *ibid.*

18. *Ibid.*, p. 483 et 485, cité par *ibid.*

fallut soutenir contre les forces austères et contre des adversaires continuels; la grandeur d'âme, la vaillance, l'héroïsme de ceux qui ont su se montrer plus grands que les difficultés, qui ont su s'élever à la hauteur des plus nobles causes jusqu'à mourir pour elles¹⁹ ».

Le programme impose aussi une vision manichéenne de l'histoire. Car si, d'une part, « les bons Indiens se convertissaient » et « devenaient très généreux pour le bon Dieu », il y avait, d'autre part, des Indiens qui étaient méchants; et ils « cherchaient à faire du mal aux missionnaires²⁰ ». Il en va de même pour les Français: si certains « sont venus pour faire une nouvelle France catholique, d'autres cherchaient de l'or²¹ ».

Lefebvre s'élève contre une telle simplification: « Chercher ainsi à remplacer une réalité complexe par une fable dans laquelle tout est simple, bon ou mauvais, c'est faire acte de démission²². » N'est-ce pas dénaturer l'histoire que de la transformer en *une histoire*? Lefebvre s'interroge sur les motifs de cette transformation: « Mais pourquoi l'école présente-t-elle une mythologie à la place de l'histoire? C'est qu'une mythologie est un meilleur instrument que l'histoire pour transmettre aux jeunes générations la vision du monde que la société s'efforce de leur imposer grâce à l'école²³. » Cette façon d'aborder l'enseignement ne relève-t-elle pas aussi d'une conception psychologique étriquée et simpliste? « L'enfant, avance Lefebvre, peut être bon, confiant, fantaisiste, idéaliste, mais il sait aussi être pratique et cruel, il est capable d'atteindre ses fins et il développe très tôt une habileté à duper l'adulte lui-même²⁴. »

Présenter l'histoire comme le fait de héros et d'anti-héros capables du meilleur comme du pire tient-il compte de la capacité mentale de l'enfant? « Certes, affirme Lefebvre, la mythologie qui, à l'école, tient lieu d'histoire s'ajuste fort bien à la mentalité

19. *Ibid.*, p. 496, cité par *ibid.*, p. 47.

20. *Ibid.*, p. 484, cité par *ibid.*, p. 47.

21. *Ibid.*, p. 486, cité par *ibid.*, p. 48.

22. A. Lefebvre (1964), *op. cit.*, p. 50.

23. *Ibid.*, p. 55-56.

24. *Ibid.*, p. 60.

primitive de l'enfant, mentalité que le milieu ambiant s'emploie avec zèle à fixer. Mais l'éducation a-t-elle pour but de maintenir l'enfant dans son infantilisme ? Ne doit-elle pas, au contraire, l'amener à dépasser la pensée mythique par une meilleure connaissance de soi et du monde²⁵ ? » En d'autres termes, il se refuse à proposer à l'enfant une version faussée, parce qu'elle est simplifiée, de l'histoire. Faut-il alors supprimer l'enseignement de l'histoire du cours primaire ? C'est à cette question que Lefebvre répond dans le troisième chapitre de son essai :

S'il est vrai que l'enseignement de l'histoire à l'école primaire consiste à raconter de mauvaises histoires, s'il est vrai que cet enseignement contredit les principes élémentaires de la pédagogie, qu'il s'appuie sur une conception fautive de l'enfant et qu'il tend à inculquer des notions erronées sur l'homme et sur la société, il s'impose de le supprimer²⁶.

Mais, poursuit Lefebvre, « toutefois, à la lumière de la critique qui précède, à partir d'une réflexion sur l'histoire et sur l'enfant, il n'est pas impossible d'imaginer un enseignement qui constituerait tout au moins une préparation à l'étude de l'histoire²⁷ ». Et voilà, la proposition est énoncée : *préparer à l'histoire et non pas enseigner l'histoire comme telle*.

Comme l'historien se penche sur le présent en vue de le comprendre, l'enfant s'intéresse spontanément au monde dans lequel il vit et il cherche à se l'expliquer. Certes, il ne peut pas, comme l'adulte, utiliser le passé pour comprendre le présent. À tout le moins peut-il, dès l'abord, s'employer à acquérir une meilleure connaissance du présent. Et cet effort le conduira directement à l'histoire²⁸.

On reconnaît ici la définition de l'histoire sur laquelle s'appuie Lefebvre, c'est-à-dire qu'elle ne se réduit pas à l'étude du passé, mais s'inscrit dans le temps qui comprend à la fois le passé, le présent et le futur. Bref, le présent fait autant partie de l'histoire que le passé

25. *Ibid.*, p. 61.

26. *Ibid.*, p. 63.

27. *Ibid.*

28. *Ibid.*, p. 65.

et c'est à partir du présent que l'enfant comme l'historien aborde le passé. Quel est alors le rôle de l'école dans l'apprentissage par l'enfant de cette démarche ? « La première tâche qui s'impose à l'école consiste à amener l'enfant à prendre conscience de son expérience, à en ordonner les éléments, à rectifier des impressions erronées par le recours à l'observation dirigée²⁹. »

C'est toute une nouvelle pédagogie de l'histoire que contiennent ces affirmations.

Lefebvre précise par la suite sa pensée en énumérant les caractéristiques d'un enseignement de l'histoire qu'on pourrait qualifier d'adéquat. « Elles s'articulent toutes sur la proposition que l'enseignement de l'histoire doit s'appuyer sur l'expérience de l'enfant et sur la curiosité qu'il témoigne à l'égard du monde dans lequel il vit³⁰ », pour susciter « [...] chez lui une activité intellectuelle véritable³¹ » ; pour répondre à son besoin « [...] de connaître le présent pour arriver à se faire une idée du passé³² » et non pas l'inverse ; pour lui permettre de progresser « [...] au rythme même de son développement³³ » ; pour lui faire considérer « [...] l'histoire comme un indispensable moyen d'explication du monde actuel³⁴ » ; pour lui faire « [...] connaître et apprécier le monde où il vit³⁵ [...] » pour qu'il puisse y prendre sa place³⁶ ; pour l'aider à se faire « [...] une idée juste de l'homme³⁷ » et des rapports des uns avec les autres ; enfin, pour « [...] acquérir le sens de la permanence³⁸ » qui peut le rendre sensible « à l'idée d'évolution³⁹ ». Bref, l'enseignement de l'histoire doit procéder d'une démarche qui s'appuie sur le présent

29. *Ibid.*, p. 67-68.

30. *Ibid.*, p. 70.

31. *Ibid.*

32. *Ibid.*, p. 71.

33. *Ibid.*, p. 71.

34. *Ibid.*, p. 72.

35. *Ibid.*

36. *Ibid.*

37. *Ibid.*

38. *Ibid.*

39. *Ibid.*, p. 73.

à partir de l'expérience de l'enfant. Plus tard, Lefebvre ne limitera plus cette proposition à l'enseignement de l'histoire, mais l'étendra à toute forme d'enseignement. Dans cette perspective, il importe que le prisme des programmes d'études ne soit plus centré sur le contenu, mais sur l'élève. Ce changement profond implique « que le programme doit se borner à indiquer l'orientation générale, car l'enseignant doit avoir toute latitude pour s'adapter continuellement au groupe d'enfants avec lequel il travaille⁴⁰ ». On retrouve ici en germe une autre proposition que prône Lefebvre : il importe de laisser toute latitude, c'est-à-dire toute liberté à l'enseignant. Il ne reste plus qu'un pas à franchir pour étendre l'exercice de cette liberté à tous les apprenants. En résumé, compris comme l'étude des hommes dans le temps, l'enseignement de l'histoire doit suivre l'ordre d'invention et, en conséquence, s'appuyer sur l'expérience de l'élève en laissant à l'enseignant une grande liberté d'action didactique et pédagogique.

Tout au cours de sa carrière, Lefebvre s'occupera à la fois dans ses écrits et dans son enseignement à préciser, à nuancer et à appliquer ces dites propositions qui constituent le fondement de sa pensée. On pourrait presque se limiter à la lecture de ce petit livre pour comprendre dans ses grandes lignes toute son œuvre qui apparaît, aujourd'hui encore, sinon comme une hérésie, du moins comme une remise en question d'idées reçues mal comprises ou triturées. C'est sans illusion qu'il conclut *Histoire et mythologie*. « Certes, précise-t-il – s'inspirant de Madeleine Goutard, promotrice de la méthode Cuisenaire-Gattegno d'enseignement des mathématiques qui, à la même époque, s'interroge sur la nature des programmes d'études –, il est rassurant de suivre un programme très précis, mais il est de la nature de tout enseignement véritable d'être difficile et d'exiger de l'enseignant des facultés d'invention toujours en éveil. L'école primaire ne doit pas être le refuge des esprits primaires⁴¹. »

40. *Ibid.*, p. 73-74.

41. *Ibid.*, p. 74.

Histoire et mythologie arrive à point nommé⁴². Au moment de sa parution, une vaste et profonde réflexion sur l'enseignement de l'histoire est en cours⁴³.

Les enseignants d'histoire regroupés, depuis 1962, au sein de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), fondée par le déjà célèbre historien Marcel Trudel et quelques-uns de ses anciens étudiants, s'interrogent non seulement sur la place de leur discipline dans le programme scolaire, mais sur le contenu des programmes, sur les méthodes d'enseignement et sur les stratégies d'apprentissage.

Denis Vaugeois qui, par la suite, fera carrière dans le monde de la politique et de l'édition, devient en 1965 le premier responsable de l'enseignement de l'histoire au ministère de l'Éducation. Il crée un comité consultatif de l'histoire au sein duquel siègent plusieurs historiens, dont Maurice Séguin et André Lefebvre qui en fut le président⁴⁴, pour réfléchir à l'orientation à donner aux programmes d'histoire. Les travaux de ce comité conduisent à une réforme du programme d'histoire du Canada de 11^e année (secondaire V). Vaugeois contribue aussi par la publication d'un petit opuscule, *La classe laboratoire d'histoire*⁴⁵, à adapter les méthodes d'enseignement de l'histoire aux progrès technologiques.

À la même époque, Bernie Hodgetts, professeur à Port Hope, publie dans *What Culture? What Heritage? Quelle culture? Quel*

42. *Histoire et mythologie* aura une influence sur le contenu du nouveau programme appelé Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire qui, à compter de 1971, remplace les cours d'histoire et de géographie.

43. On pourra consulter avec profit le collectif dirigé par F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (2008a), *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle*, Québec, Septentrion, 174 p. et F. Bouvier, J.-F. Cardin et C. Duquette (2008b), « Recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire au Québec : les années 1960 », *Traces*, vol. 46, n^o 2, p. 27-34.

44. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 263.

45. Gouvernement du Québec (1966), ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes et des examens, *Un projet de classe laboratoire pour l'enseignement de l'histoire*, 41 pages.

*héritage*⁴⁶ ? les résultats d'une vaste enquête portant sur l'éducation civique et l'enseignement de l'histoire nationale menée à travers le Canada. Il conclut à la nécessité de rénover cet enseignement à la fois dans son contenu et dans ses méthodes.

À l'Université Laval, Roger Saucier⁴⁷, professeur de didactique, promeut un enseignement de l'histoire fondé sur la connaissance de l'histoire locale. Christian Laville, lui aussi professeur de didactique à la même université, s'appuie sur les travaux de l'Américain Fenton⁴⁸ et du Belge Van Santbergen⁴⁹, et plaide pour un enseignement thématique de l'histoire.

À Montréal, René Durocher, ancien étudiant de Lefebvre, frais émoulu du Département d'histoire de l'Université de Montréal, fonde la section montréalaise de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ). Lefebvre participe, le 25 novembre 1966, à l'assemblée de fondation. Quelques autres anciens étudiants de Lefebvre, dont les Savoie, Dupras, Archambault, Dupuis, plaident en faveur d'un enseignement de l'histoire qui s'inspire des propositions de leur ancien maître⁵⁰. Bref, l'heure est à la fois à la réflexion sur la nature de l'enseignement de l'histoire et aux nombreuses tentatives de renouveler le contenu des programmes et des méthodes. Lefebvre participe d'emblée aux débats.

46. B. Hodgetts (1968), *Quelle culture? Quel héritage? Une étude de l'éducation civique au Canada*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 139 p.

47. R. Saucier (1966), *Comment enseigner l'histoire*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie.

48. E. Fenton (1967), *The New Social Studies*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

49. R. Van Santbergen (1968), « L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire », *Le professeur d'histoire*, septembre, p. 17-26; R. Van Santbergen (1972), « Pour une méthode thématique de l'enseignement de l'histoire », *Cahiers de Clio*, 29, p. 50-60.

50. À ce sujet, on peut consulter M. Allard et A. Lefebvre (1970), « Le renouveau de l'enseignement de l'histoire au Québec » dans *L'histoire et son enseignement*, Les Presses de l'Université du Québec, p. 7-10. Dans cet ouvrage, plusieurs articles traitent des problèmes généraux rencontrés dans l'enseignement de l'histoire et de sa situation à chacun des ordres d'enseignement.

Le Groupe de recherche en didactique de l'histoire

À la suite de l'explosion démographique que connaît le Québec aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, le nombre d'élèves fréquentant les écoles primaires et secondaires ne cesse d'augmenter. Pour répondre au pressant besoin d'enseignants qualifiés, le gouvernement québécois crée, en 1960, à Montréal, une seconde école normale d'État de langue française. L'école normale Ville-Marie (ENVM) est fondée par d'anciens dirigeants de l'école normale Jacques-Cartier, dont Louis-Philippe Boisseau, principal, le chef scout Roland Piquette, directeur des études, et le maître de chapelle Albert Lafontaine, directeur des élèves⁵¹.

À la suite de l'augmentation rapide du nombre des inscriptions, l'ENVM doit déménager en 1965 de ses quartiers de l'avenue des Pins à la partie arrière d'une usine de confection de vêtements située à l'angle des rues Papineau et Sauriol. Il faut trouver de nouveaux professeurs. Jacques Archambault, ancien étudiant d'André Lefebvre devenu chef de la section d'histoire de l'ENVM, entreprend de convaincre ce dernier de rejoindre les rangs de la nouvelle école normale. Après quelques hésitations, Lefebvre accepte.

Toutefois, selon la loi régissant les écoles normales, il appartient en dernier ressort au principal de l'ENVM, en l'occurrence Louis-Philippe Boisseau, d'entériner ce choix⁵². Il convoque Lefebvre à son bureau. Archambault appréhende cette rencontre car Lefebvre et Boisseau ont été mêlés à « l'affaire Guérin ». Au sortir de l'entrevue, Lefebvre confie à Archambault qu'ils ont parlé du « bon vieux temps⁵³ ». L'affaire est entendue. Lefebvre devient professeur à l'école normale Ville-Marie, sous le titre, nouveau à l'époque, de didacticien de l'histoire.

Le terme de didactique, qui était toujours péjoratif, ne faisait pas encore partie du vocabulaire pédagogique, du moins au Québec. Je

51. À cet égard, on consultera avec profit R. Piquette, *Les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises du Québec, 1856-1970*, thèse de doctorat, Faculté des études supérieures, Université de Montréal, 1973.

52. B. Lefebvre (1980), *op. cit.*, p. 207.

53. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 268.

devins d'ailleurs didacticien de l'histoire, j'ignorais l'être, par la grâce de Jacques Archambault justement, qui me coiffa du titre en 1966, soi-disant pour faciliter mon entrée à la Section d'histoire de l'école normale Ville-Marie dont il était le chef⁵⁴.

Devenu par la force des choses l'un des premiers didacticiens de l'histoire en titre au Québec, Lefebvre se joint à Ville-Marie à une équipe qui, outre Archambault, comprend Gilbert Vaillancourt, Gilles Sansoucy et Michel Allard, enseignants qui, denrée rare à cette époque, détiennent tous, malgré leur jeune âge (ils ont moins de 30 ans), un diplôme de premier cycle en histoire en plus d'avoir enseigné au secondaire. L'équipe compte aussi dans ses rangs un jeune Français, Claude Damery qui, au lieu de terminer en France son service militaire, choisit, comme il était permis et courant de le faire au milieu des années 1960, de venir enseigner au Québec à titre de coopérant. Au sein de cette jeune équipe, Lefebvre trouve un terreau fertile pour semer et faire croître ses idées.

L'équipe de Ville-Marie⁵⁵ axe le programme d'études sur le développement chez le futur enseignant de deux processus mentaux: « celui de l'enseignant et celui de l'historien⁵⁶ ». Le but poursuivi se situe dans la continuité logique des propositions de Lefebvre. Il vise à « [...] rendre le futur maître assez autonome et responsable pour qu'il puisse répondre à toute situation donnée dans l'enseignement⁵⁷ ». À la session d'hiver 1968, alors que Lefebvre dirige la section d'histoire, les cours traditionnels portant sur une période d'histoire prédéterminée ou sur la didactique de l'histoire sont supprimés et remplacés par des cours sur demande, des ateliers de

54. A. Lefebvre (1976), « Denis Vaugeois et l'Union des deux Canadas; nouvelle conquête, 1791-1840 », dans *Histoire et enseignement de l'histoire*, Texte miméographié publié dans « Les études du laboratoire de didactique des sciences humaines », Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 1982, p. 37.

55. L'équipe a narré son expérience dans un ouvrage publié en 1968: M. Allard, J. Archambault, G. Lachance, A. Lefebvre et B. Lefebvre (1968), *La formation de l'enseignant d'histoire. Recherche d'une pédagogie*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 1, Trois-Rivières, Boréal Express, 66 p.

56. *Ibid.*, p. 38.

57. *Ibid.*

travail, des programmes de lectures obligatoires, des travaux au choix et des rencontres avec les professeurs (Allard et autres, 1968). L'organisation de ces activités fondées sur l'expérience des étudiants en fonction de leurs besoins est assurée par un comité dit de cogestion auquel tous les professeurs et les étudiants peuvent participer. Le projet se poursuivra jusqu'à la fermeture de l'ENVM en 1969.

Lors de son séjour à l'école normale Ville-Marie, Lefebvre participe aussi activement à la fondation et aux publications du Groupe de recherche en didactique de l'histoire⁵⁸ qui réunit « [...] des enseignants intéressés par les problèmes relatifs à la communication de cette discipline. Il a pour but de provoquer, de stimuler et de diffuser la recherche en didactique de l'histoire⁵⁹ ». La principale réalisation des chercheurs ainsi réunis réside dans la publication, d'abord aux éditions du Boréal Express (1968-1971), puis aux éditions Guérin (1976-1982), de dix cahiers portant sur l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines⁶⁰. Lefebvre participe comme auteur ou comme directeur de collectif à la publication de sept de ces cahiers. Dans ces ouvrages, il reprend, développe et approfondit des idées déjà émises dans ses écrits antérieurs. Deux exemples portant sur la nature de l'histoire et de la pédagogie l'illustrent bien.

Dans le cahier intitulé *Sur l'histoire. Contribution à l'élaboration de préliminaires pour l'enseignement*⁶¹, Lefebvre reprend la proposition de ne pas réduire l'histoire au passé. L'histoire, selon Lefebvre, consiste essentiellement en un dialogue toujours actif et en totale mouvance entre le présent et le passé. Sans le présent, le passé n'existe pas. Sans le passé, on ne peut connaître et expliquer le présent et, sans le présent, on ne peut non plus connaître et expliquer le passé. C'est de la dialectique continue entre un présent changeant et un passé dynamique que naît l'histoire.

L'enseignement doit entraîner l'élève à la pratique d'une sorte de thème et version historique : lire le passé dans et à travers le présent,

58. Formé à l'origine des membres de la section d'histoire de l'école normale Ville-Marie, le Groupe de recherche s'élargit au cours des ans à quelques autres enseignants et poursuit ses travaux même après la fermeture de l'ENVM.

59. M. Allard et autres (1968), *op. cit.*, 4^e de couverture.

60. Voir en annexe I la liste des Cahiers publiés par ce groupe.

61. A. Lefebvre (1969), *op. cit.*, 82 p.

interpréter le passé à l'aide du présent, traduire et représenter l'expérience humaine du passé dans le vocabulaire de l'époque, prendre conscience de la mutation en présent que l'homme fait subir naturellement et spontanément au passé, faire du présent avec le passé en le sachant⁶².

C'est uniquement dans cette perspective que l'histoire, maîtresse de mort, devient plutôt maîtresse de vie.

Dans un autre texte publié dans un cahier intitulé *Essais de pédagogie universitaire en sciences sociales et en formation des enseignants*, Lefebvre, dans le sillage et la continuité d'*Histoire et mythologie*, insiste sur la nécessité de laisser une large autonomie à l'enseignant et rédige un véritable réquisitoire en faveur de la pédagogie de l'auto-enseignement :

Encore si l'enseignant devait enseigner au sens fort du terme. Or, curieux paradoxe, et attestant jusque dans le vocabulaire de l'hérésie pédagogique primordiale, antique mais toujours vivace, l'enseignant qui est à la hauteur de la situation n'enseigne pas à proprement parler, l'enseigné, en réalité, s'enseignant lui-même avec ce qu'il est, à partir de ce qu'il a... Qu'est-ce à dire que l'enseignant n'enseigne jamais qu'au sens faible du terme, l'enseigné étant condamné, lui, s'il peut et veut apprendre quelque chose, à s'enseigner lui-même⁶³.

En somme, lors de son séjour à l'ENVM, Lefebvre, tout en participant à un travail d'équipe, peut à la fois mettre en pratique dans les cours ses théories pédagogiques et poursuivre dans les cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire ses raisonnements jusque dans leurs derniers retranchements. Il consacre le présent et l'enseigné comme moteurs de l'histoire et de la pédagogie et relègue ainsi le passé et l'enseignant dans des rôles sinon subalternes, du moins subordonnés.

62. *Ibid.*, p. 77-78.

63. A. Lefebvre (1982a), « Pour une pédagogie du laisser faire dans la formation de l'enseignant », dans G. Racette, P. Ansart et M. Allard, *Essais de pédagogie universitaire en sciences sociales et en formation des enseignants*, Cahiers du groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 10, Montréal, Guérin, p. 122.

CHAPITRE 7

Le professeur d'université

*Dans l'enseignement comme en science,
fondamentalement, je le dois bien voir,
c'est la démarche qui importe, et non tel ou tel bagage.*

À la fin de l'année scolaire 1967-1968, Lefebvre, pressentant la fin des écoles normales, quitte Ville-Marie pour rejoindre, sous la recommandation de Michel Brunet, professeur et directeur du Département d'histoire de l'Université de Montréal, les rangs, dans cette dernière université, de l'École normale supérieure dirigée par Abel Gauthier, didacticien des mathématiques¹.

1. En dépit de son passage à l'Université de Montréal, Lefebvre continuera à entretenir des liens étroits avec ses anciens collègues de l'ENVM d'autant que plusieurs d'entre eux deviendront, en 1969, professeurs à l'Université du Québec à Montréal. Outre son engagement dans le Groupe de recherche en didactique de l'histoire, il compte, avec les professeurs Pierre Ansart et Henri Moniot de l'Université de Paris VII ainsi que Michel Allard de l'UQAM, parmi les membres fondateurs et les principaux animateurs du Groupe franco-québécois de recherche sur la didactique des sciences sociales et humaines. Fondé en 1977, ce groupe qui avait pour objet de multiplier les échanges entre praticiens et théoriciens français et québécois de la didactique des sciences de l'homme, de susciter des recherches et des publications avec l'ambition de proposer des modèles de pratiques didactiques, poursuivra ses travaux jusqu'au début des années 1990. Outre des échanges de professeurs et d'étudiants, il organisera huit colloques et publiera dix ouvrages collectifs. À cet égard, on peut consulter : M. Allard (1987), « Le groupe de recherche franco-québécois en didactique des sciences humaines : neuf années de coopéra-

En 1969, les écoles normales ferment définitivement leurs portes. Nostalgie, Lefebvre déplore leur disparition :

Jacques-Cartier, Marguerite-de-Lajemmerais, Ville-Marie ! Institutions assassinées, que ne connaît plus que l'histoire, qui se tait pour lors, emportées (pour le meilleur ou pour le pire ?) par la Réforme scolaire faisant table rase du passé ! Mais, comme les peuples heureux, les pauvres n'ont peut-être pas d'histoire, et c'est Lord Durham qui aurait raison contre François-Xavier Garneau².

La page est tournée. Désormais, la formation des maîtres relève des universités. Malgré les sentiments ambivalents qui l'habitent, André Lefebvre peut entamer sa carrière universitaire en tablant déjà sur des réalisations d'envergure qui en font le véritable pionnier de la didactique de l'enseignement de l'histoire dans le monde intellectuel québécois. La suite de son œuvre se nourrit à l'aune de ce qui est déjà bien entamé.

L'universitaire, formateur de maîtres

Après l'école primaire La Vérendrye, après l'école normale Jacques-Cartier, Lefebvre revient comme enseignant dans une institution où il a étudié. À l'Université de Montréal, il rejoint les rangs de l'École normale supérieure (ENS) fondée quelques années auparavant par le philosophe Vianney Décarie dans le dessein avoué de former des maîtres pour enseigner dans les écoles secondaires et dans les cégeps. Dans la foulée du rapport Parent qui avait déploré, chez les enseignants du secondaire en particulier, le manque de connaissances des matières, l'ENS n'accueille que des étudiants qui détiennent déjà un premier cycle universitaire. Durant une année, les étudiants doivent réussir des cours de pédagogie, de didactique, de micro-enseignement, ainsi que recevoir une formation pratique sous forme de stages supervisés.

tion», dans J. Portes et S. Simard, dir. (1987), *La coopération universitaire entre la France et le Québec. Bilan et perspectives*, Paris, Centre de coopération universitaire franco-québécoise et les publications de la Sorbonne, mai, p. 57-62. Voir en annexe II la liste des publications de ce groupe.

2. A. Lefebvre (1982), *op. cit.*, p. 28.

Exceptionnellement, dès son arrivée à l'ENS, Lefebvre est nommé professeur agrégé. On lui confie les cours de didactique de l'histoire. Il occupe ce poste jusqu'en 1972 alors que l'ENS est réunie avec d'autres institutions universitaires de formation des maîtres dont l'École normale secondaire et l'institut Saint-Georges pour former la nouvelle Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il occupe alors le poste de professeur de didactique de l'histoire à la section d'enseignement secondaire et collégial puis, quelques années plus tard, au Département de didactique de cette faculté. Il est nommé professeur titulaire en 1974. Il continuera à y donner les cours de didactique de l'histoire et des sciences humaines jusqu'à sa retraite de l'enseignement en 1994.

À partir des années 1980, Lefebvre s'intéresse aussi à l'éducation muséale. En 1985, grâce à son ancienne étudiante Colette Dufresne-Tassé, reconnue au Québec et à travers le monde comme l'une des pionnières de la recherche dans cette discipline en émergence, on lui confie un séminaire de maîtrise portant sur l'éducation et les ressources communautaires. C'est le seul cours de niveau maîtrise qu'il donne régulièrement. Jamais on n'osera lui confier un cours ou un séminaire de doctorat. Confiné à l'enseignement de premier cycle, ne recevant pas de généreuses subventions, sauf par son appartenance à des groupes de recherche institutionnels, québécois, canadiens et internationaux, Lefebvre ne poursuit pas moins ses réflexions. Il ne cesse jamais, tout au cours de sa carrière universitaire, d'écrire. On lui doit des centaines de pages, fruit de réflexions de nature didactique d'une grande richesse.

S'il demeure relativement facile pour un formateur de maîtres d'élaborer des théories relatives à l'enseignement en général et à celui de l'histoire en particulier, il est parfois malaisé de les mettre en pratique. Quoique cela puisse paraître étonnant au premier abord, l'enseignement dispensé et les théories professées s'opposent parfois. Car le défi est double. Non seulement le formateur de maîtres doit-il transmettre ses connaissances pour que ses étudiants puissent terminer leur propre apprentissage, mais encore faut-il *qu'il leur apprenne à faire apprendre*. Aussi, on ne doit pas s'étonner d'entendre un docte professeur d'université dispenser un enseignement

magistral sur les méthodes dites actives ou un promoteur de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ne pas les utiliser dans ses propres cours, ou encore un théoricien des méthodes de recherche qui ne fait pas de recherches lui-même. « Faites ce que je dis et non pas ce que je fais » semble être la devise de bon nombre d'universitaires devenus formateurs de maîtres.

Par contre, il demeure difficile de cerner avec précision ce qui se déroule dans une salle de classe. En effet, quoiqu'il existe des descriptions de cours publiées dans les annuaires des universités, des plans ou des notes de cours ou encore des manuels rédigés par les professeurs, on ne peut présumer qu'ils correspondent à la réalité. Bref, seuls les étudiants présents et le professeur lui-même peuvent rapporter avec plus ou moins d'exactitude et plus ou moins d'objectivité ce qui se passe, au rythme des jours, dans les salles de cours. Dans le cas de Lefebvre, nous disposons de quelques documents rédigés par ses étudiants ou par lui-même à partir des travaux desdits étudiants qui laissent entrevoir comment se déroulait son enseignement.

On pourrait résumer la pédagogie universitaire de Lefebvre par l'expression lapidaire *faire faire tout en laissant faire*. Dans le cas de son cours de didactique de l'histoire, il s'agit de faire faire à ses étudiants de l'histoire et, dans le cas du cours portant sur les ressources communautaires, de les faire exploiter par les étudiants. Mais, dans un cas comme dans l'autre, Lefebvre laisse beaucoup de liberté aux étudiants. Il tente toujours de leur faire vivre une expérience d'apprentissage. Son but n'est pas de leur transmettre des connaissances théoriques. Pour Lefebvre, l'action doit entraîner dans son sillage non pas une mémorisation du contenu du cours, mais une réflexion sur la démarche d'apprentissage afin que les étudiants puissent sinon se l'approprier, du moins la comprendre. Aussi, remarque-t-il :

Dans l'enseignement comme en science, fondamentalement, je le dois bien voir, c'est la démarche qui importe, et non tel ou tel bagage. Car c'est la démarche qui crée le bagage, si le bagage, pour qui le saisit en vertu de sa propre démarche, peut servir d'appui à une démarche nouvelle, et pouvant servir à l'élaboration d'un bagage nouveau³.

3. A. Lefebvre (1982a), *op. cit.*, p. 127.

Quant à son rôle de professeur, il considère que, d'une part, il doit lancer le mouvement en faisant d'abord de l'histoire ou en utilisant lui-même les ressources communautaires et, d'autre part, il doit structurer minimalement ses étudiants et les accompagner tout au long de leur démarche. Bref, il s'agit d'une pédagogie axée sur la démonstration, l'action et la réflexion, faisant appel à ce que nous appelons aujourd'hui le mentorat. Aussi Lefebvre avance-t-il :

Il est plus que vraisemblable que l'enseignant se forme de l'intérieur, et dans la mesure où le sujet s'assume lui-même, et où, s'assurant, il est à même de développer ses possibilités, de poser les gestes, quels qu'ils soient, qui expriment ce qu'il est profondément. Il n'est pas d'ailleurs, du moins à ma connaissance, de bon enseignant type, et par conséquent n'existent pas les soi-disant gestes typiques du bon enseignant⁴.

Comment Lefebvre met-il en pratique sa conception de la pédagogie universitaire ? Pour répondre à cette question, nous analysons comment Lefebvre a dispensé deux cours qui ont marqué sa carrière : un cours de didactique de l'histoire et un second portant sur les ressources communautaires.

Le cours Didactique de l'histoire

Depuis son entrée à l'Université de Montréal jusqu'à sa retraite, Lefebvre donne un cours de premier cycle portant sur la didactique de l'histoire. Il s'adresse aux futurs enseignants de cette discipline et à des enseignants en fonction qui reviennent à l'université pour compléter la formation pédagogique nécessaire à l'obtention du permis d'enseignement.

Lefebvre commence ses cours de façon non traditionnelle. Il peut, au premier cours d'une session, entrer en classe avec pour tout matériel deux photographies, en l'occurrence celles de ses deux maîtres : Raoul Blanchard et Maurice Séguin. Après avoir débité les banalités d'usage, il demande à ses étudiants de remplir une

4. *Ibid.*, p. 124.

fiche et de se présenter à tour de rôle en faisant état de leurs intérêts, de leurs préoccupations et de leurs attentes. Il prend aussi le soin de rassurer les étudiants anxieux quant aux stages de formation qu'ils doivent faire au cours des mois suivants. Il souligne qu'ils possèdent davantage de ressources propres à l'enseignement que d'emblée ils ne le soupçonnent. Lefebvre remarque que plusieurs ont déjà vécu une expérience d'animateurs de groupes culturels ou encore d'instructeurs sportifs. Ce sont autant d'expériences pertinentes à l'enseignement. Ces exemples rassurent plusieurs étudiants. Puis il les entretient des deux personnages des photos qu'il a apportées. Il raconte ses propres souvenirs, narre leurs méthodes d'enseignement, synthétise leur pensée. Les étudiants sont déroutés. Mais le but de l'exercice n'est pas innocent. Lefebvre, tout en présentant ses maîtres, rapporte un étudiant, laisse sourdre le contenu du cours: « Nous aurons des invités, même les nôtres; nous ferons des visites, même celles que nous proposerons. Au moyen de la documentation proposée, ou de toute autre documentation qui nous tombera sous la main, seul, à deux ou à trois, nous entretiendrons nos camarades d'un sujet relatif à l'enseignement de l'histoire⁵. »

Bref, conclut un autre étudiant: « Ce que j'ai retenu du cours aujourd'hui (le professeur parle de rencontre, lui), c'est que nous devons nous approprier le cours⁶. » À la fin du premier cours, au grand dam de plusieurs étudiants, Lefebvre impose un travail: « Pour que chacun, à la fin de l'année, puisse évaluer le chemin qu'il aura parcouru, j'aimerais que, d'ici à prochaine rencontre, vous jetiez sur papier, comme ça vous viendra, vos idées sur l'enseignement en général et sur l'enseignement de l'histoire en particulier⁷. »

La semaine suivante, Lefebvre s'amène en classe avec un chariot rempli de documents. « Sans présentation, écrit un étudiant, tombent devant nous des définitions de l'histoire, des bibliographies,

5. A. Lefebvre (1991), *Cheminement d'un groupe d'élèves-maîtres en didactique de l'histoire*, texte miméographié, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, p. 24.

6. *Ibid.*, p. 28.

7. *Ibid.*, p. 17.

des lieux à visiter... des listes de personnes ressources... des listes de documents accessibles au bureau du professeur, etc.⁸» Et un étudiant de noter avec justesse: « Peut-être le professeur fait-il exprès pour être ennuyeux à souhait. Peut-être voulait-il montrer qu'il est bien inutile d'ensevelir les élèves sous des monceaux de documents qui ne servent à peu près jamais à rien⁹. »

Peu à peu, les étudiants réagissent, posent des questions, émettent leurs opinions sur le contenu ou sur la façon de faire de Lefebvre. La discussion s'enclenche. Et un étudiant de commenter: « Je commence à saisir un peu ce que peut être le cours de didactique. Tout est possible: on ne nous impose rien. On peut faire ce qui nous plaît... Cela contraste énormément avec ce que nous avons connu jusqu'à présent¹⁰. »

À la rencontre suivante, il y a une visite dans le Vieux-Montréal où chaque étudiant muni d'un livret préparé par la ville doit commenter une partie du parcours. Réactions mitigées de la part des étudiants, mais conviction mêlée d'hésitations qu'il leur appartient désormais de prendre les choses en main. D'ailleurs, cette visite incite les étudiants à présenter en classe leurs commentaires afin que tous puissent retirer des leçons pertinentes ainsi que des applications historiques et didactiques. Et il revient aux étudiants, du moins à certains d'entre eux, d'organiser les cours. S'ensuivent des rencontres dont le calendrier est remanié continuellement. Dans un premier temps, elles traitent de sujets historiques comme le Moyen Âge ou l'histoire nationale, puis sur des sujets plus didactiques comme la place de l'histoire nationale au cours secondaire ou encore deviennent des visites comme à l'oratoire Saint-Joseph, à la Bourse de Montréal, au Musée McCord ou à des institutions similaires. Le tout ne se déroule pas toujours sans réticence. Plusieurs étudiants sont déroutés par cette approche universitaire non théorique axée sur leur liberté d'action. Lefebvre ne prétend pas que toute théorie est inutile, au contraire. Toutefois, il est convaincu que les étudiants réfléchissent plus facilement, et mieux,

8. *Ibid.*, p. 21.

9. *Ibid.*, p. 22.

10. *Ibid.*, p. 29.

lorsque leur apprentissage se juxtapose à une expérience. C'est ainsi que, clopin-clopant, les étudiants cheminent à leur rythme. Et peu à peu, ils découvrent les objectifs sous-jacents à la façon de procéder de Lefebvre :

J'ai compris [rapporte un étudiant après plusieurs cours] que le but visé par le professeur depuis le début de l'année est le suivant : nous amener à mettre sur pied des activités qui nous permettent de faire une véritable démarche personnelle, d'une part, et, d'autre part, faire de l'histoire à partir du présent, par des visites ou autrement¹¹.

En fait, Lefebvre applique dans ses cours ses propres théories didactiques. Laisser la liberté aux étudiants, certes en les encadrant, mais discrètement ; faire de l'histoire à partir du présent, du réel, comme le souligne un autre étudiant, sans faire fi de l'acquisition de connaissances¹². Lefebvre démontre par la pratique et non par la théorie, qu'il est possible pour les étudiants d'organiser et de compléter un cours bien à eux et pour eux. De là, le pas pour l'appliquer à leur propre enseignement est, du moins en théorie, facile à franchir. Si, en agissant de la sorte on peut apprendre, on peut aussi, commente un étudiant, « [...] voir comment on peut enseigner l'histoire en s'appuyant sur les idées et les goûts des élèves¹³ ». Toutefois, poursuit le même étudiant :

Comme nous avons eu du mal à saisir cela, à faire du cours notre cours. On n'était pas habitué à prendre un cours en main, à identifier d'abord nos intérêts. On n'était pas habitué à se demander : qu'est-ce qu'on veut faire ? Quels sont nos goûts ? C'était la première fois qu'on avait à se poser la question¹⁴.

On soupçonne alors pourquoi les théories et les pratiques pédagogiques de Lefebvre s'inscrivent à contre-courant d'un système d'éducation qui met l'accent non sur les étudiants ou sur les élèves, non sur leur démarche, mais sur tous les autres acteurs du système

11. *Ibid.*, p. 132.

12. *Ibid.*, p. 136.

13. *Ibid.*

14. *Ibid.*

dont l'ultime objectif est de transmettre le contenu d'un programme d'études qui reflète les valeurs de la société.

La démarche didactique d'André Lefebvre a le grand mérite d'outiller concrètement les étudiants pour leur future pratique d'enseignant, entre autres, car les activités pédagogiques effectuées constituent des expériences aux souvenirs vivaces pour ceux qui ont eu la chance de les vivre. Cette façon de faire incite le futur praticien à une démarche qu'il pourra reproduire de façon utile dans sa pratique. Lefebvre ne prétend pas, répétons-le, que toute théorie soit inutile, surtout dans un contexte universitaire. Il croit fermement que, si les étudiants universitaires apprennent plus facilement et mieux lorsque leur apprentissage est juxtaposé à une expérience de vie concrète, ils prendront conscience qu'il ne peut pas en aller autrement pour les adolescents auxquels ils se préparent à enseigner¹⁵. C'est une clé fondamentale de la pensée et de l'enseignement de Lefebvre. Par l'enseignement qu'il dispense à des étudiants universitaires en formation ou déjà en poste, le professeur Lefebvre prêche par l'exemple et illustre une conception de la pédagogie qui n'est propre ni à une discipline ni à un ordre d'enseignement. On peut alors qualifier Lefebvre de précurseur d'approches pédagogiques incitant les enseignants à faire cheminer leurs élèves à l'intérieur d'une démarche personnelle fondée sur l'observation, l'analyse critique et la synthèse.

Le cours Éducation et ressources communautaires

Au tournant des années 1980, le nombre de musées et d'institutions similaires, dont les centres d'exposition, que compte le Québec augmente considérablement, tant et si bien que chaque ville d'une certaine importance en abrite désormais au moins un. Leur accessibilité et leur démocratisation remettent en question le rôle éducatif qui leur est dévolu. Lefebvre, tout en poursuivant ses recherches en didactique et en dispensant des cours en didactique de l'histoire, s'intéresse de plus en plus à l'éducation muséale, champ de recherche en voie de

15. A. Lefebvre (1982a), *op. cit.*, p. 124.

développement. Il s'y intéresse d'autant plus que quelques-uns de ses anciens collègues qui enseignent à l'Université du Québec à Montréal ainsi que l'une de ses anciennes étudiantes, Colette Dufresne-Tassé, professeure à la section d'andragogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal, commencent à s'intéresser à cette question. Cette dernière fonde bientôt le Groupe de recherche sur l'adulte et les lieux muséaux auquel Lefebvre se joint.

En 1993, à l'occasion du congrès des Sociétés savantes tenu à l'Université Carleton, Lefebvre en compagnie de Colette Dufresne-Tassé et Michel Allard fondent le Groupe d'intérêt sur l'éducation et les musées (GISEM) qui, depuis cette date, réunit, lors d'un colloque annuel, des universitaires québécois, canadiens et européens intéressés par l'éducation muséale¹⁶.

L'intérêt de Lefebvre pour l'éducation muséale s'inscrit dans ses préoccupations. En effet, si les musées occidentaux, voire québécois, avaient depuis le début du xx^e siècle élaboré des programmes éducatifs destinés entre autres aux groupes scolaires, relativement peu de recherches avaient jusqu'alors été faites dans ce domaine. Certes, quelques études portant sur des données sociologiques relatives aux visiteurs avaient été menées, mais on connaissait encore peu de chose sur leur comportement. La pédagogie muséale se résumait la plupart du temps à une visite guidée axée sur le contenu. Dans ce contexte, on peut comprendre que les musées soient demeurés des ressources éducatives relativement peu utilisées par les enseignants. Or, Lefebvre prône, nous le savons, une approche didactique favorisant l'utilisation à des fins d'enseignement et d'apprentissage des ressources du milieu. Il ne peut donc qu'être attiré par la problématique de la fonction éducative des musées.

Le premier texte qui nous soit connu de Lefebvre ayant pour objet l'éducation muséale prend la forme d'un exposé prononcé lors d'un colloque ayant pour thème *Musée et éducation* tenu à l'Université du Québec à Montréal en octobre 1985. Sous le titre *Prolégomènes à une didactique muséale en histoire*, Lefebvre s'interroge sur la définition du musée. Après avoir démontré que la

16. Voir à l'annexe III la liste des publications de ce groupe.

notion de musée s'étend à tout établissement réunissant des collections d'objets, voire à des bâtiments et à des lieux, sans oublier le musée imaginaire de Malraux, Lefebvre écrit: « Ainsi peut-on dire que le monde de l'élève, là où s'enracine pour lui l'histoire, peut être considéré comme un vaste musée d'histoire, comme un musée à musées¹⁷. » Lefebvre demeure ainsi fidèle à lui-même en reprenant un thème qui lui est cher. Le premier musée à exploiter, c'est l'expérience de l'élève qui peut être enrichie par la visite d'autres musées. Toutefois, met en garde Lefebvre :

Il ne faudrait pas qu'on aille attribuer au musée, dont la pédagogie est encore à ses premiers balbutiements et qui commence à peine à prendre sa place dans l'enseignement de l'histoire, le rôle magique qu'on a attribué à l'audio-visuel au tournant des années soixante-dix et qu'on risque d'attribuer maintenant à l'ordinateur... Toutes les hérésies pédagogiques naissent de la tentation de simplifier et de croire au miracle¹⁸.

Il rédige ensuite quelques autres textes sur l'éducation muséale, mais toujours il affirme et réaffirme que le musée est une ressource du milieu que l'on peut utiliser dans l'enseignement de toute matière en général et dans celui de l'histoire en particulier. C'est son intérêt pour l'éducation muséale qui ouvre à Lefebvre les portes de la maîtrise en éducation. En 1985, on lui confie, rappelons-le, le séminaire de maîtrise *Éducation et ressources communautaires* qui :

[...] est devenu un laboratoire privilégié pour le Groupe de recherche sur l'adulte et les lieux muséaux de l'Université de Montréal. Plusieurs projets ont été réalisés dans ce cours et ont même donné lieu à des publications. Personnellement, je m'emploie actuellement à dégager des comptes-rendus des visites réalisées durant ce cours une sorte de portrait de l'enseignant visiteur de lieux muséaux [...]¹⁹.

17. A. Lefebvre (1986), « Prolégomènes à une didactique muséale en histoire », dans *Actes du colloque Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées*, Université du Québec à Montréal, 30 octobre au 1^{er} novembre 1985, Montréal, Société des musées québécois, p. 13.

18. *Ibid.*, p. 14.

19. A. Lefebvre (1990), « Une visite guidée par les pairs dans le Vieux Montréal », texte dactylographié, p. 5, Fonds André Lefebvre, archives de l'Université de

Lefebvre donne ce cours annuellement jusqu'en 1994. C'est au cours de ces années que Lefebvre, en association avec sa collègue Colette Dufresne-Tassé, décroche quelques subventions de recherche. Le cours *Éducation et ressources communautaires* procède différemment du cours de didactique de l'histoire tout en respectant les principes pédagogiques chers à Lefebvre. Destiné aux étudiants inscrits à la maîtrise professionnelle, ce cours créé par notre didacticien porte :

[...] sur les ressources communautaires (sur les biens culturels tout particulièrement) dont peut se servir l'élève dans ses explorations. Ces ressources sont nombreuses et variées. Elles peuvent être d'ordre historique ou géographique; d'ordre politique, économique ou culturel. Il peut s'agir du quartier ou de la ville, du village ou de la campagne; de sites ou d'immeubles; d'églises, de théâtres, de maisons de la culture, d'écoles ou de musées. Dans le cas des musées, il peut s'agir de musées historiques (d'histoire, d'archéologie, d'anthropologie, d'ethnographie) (les planétariums et les observatoires en sont), de musées de la vie animale ou végétale (aquariums, jardins botaniques, arboretums, serres²⁰).

Les participants âgés de 25 à 55 ans sont tous des praticiens de l'enseignement. S'ils enseignent surtout au secondaire et au collégial, ils proviennent aussi bien du secteur professionnel que du secteur général, et ils représentent potentiellement toutes les disciplines. L'organisation du cours est relativement simple. Après une première rencontre à l'université, Lefebvre organise une visite, habituellement dans son lieu de prédilection, le Vieux-Montréal. De retour à l'université, la discussion s'engage. Chaque semaine, il appartient à un ou deux étudiants d'organiser une visite et de diriger la discussion. De plus, chaque étudiant doit rédiger un compte-rendu de l'activité (Lefebvre, 1990).

Les lieux visités sont diversifiés. Ils vont de l'oratoire Saint-Joseph au Musée McCord, en passant par l'archibus du Musée des

Montréal, boîte 3553. Voir aussi A. Lefebvre (1991a), « Une visite guidée par les pairs dans le Vieux Montréal », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 16, n° 3, p. 313-329.

20. *Ibid.*, p. 4.

beaux-arts de Montréal et la salle des découvertes de l'école Westmount Park. Les types d'activités varient au gré des organisateurs. Ils peuvent prendre la forme d'une visite guidée par un guide professionnel, d'une visite guidée par les pairs avec la participation d'une personne-ressource, d'une visite avec audio-guide, ou encore d'une visite libre avec ou sans personne-ressource, mais toujours la discussion et le compte-rendu demeurent de rigueur. En plus de faire découvrir aux étudiants les richesses à peu près inépuisables du milieu dans lequel ils vivent, ce cours table sur l'importance du groupe dans l'apprentissage qui, par nature, demeure individuel (Lefebvre, 1990). Les étudiants formulent plusieurs commentaires à cet égard. Celui qui suit est représentatif de l'ensemble :

On s'est senti valorisé, énergisé par les autres. On n'avait pas idée de quel point sont importantes les ressources du groupe, et considérables son expérience, son savoir. Comme on en tire peu parti, même à l'université! On est redevable au groupe, par conséquent, d'un tas d'idées qui vont permettre de rafraîchir son enseignement. Pourquoi l'élève ne serait pas, aussi souvent que possible, responsable de l'acquisition d'un savoir par ses condisciples²¹?

Et de conclure Lefebvre: « Ah! tout ce que nos élèves peuvent apprendre de leurs condisciples, et non seulement en classe, si on sait les stimuler. Au cours, on est tour à tour enseignant et enseigné; qu'est-ce qui empêche que nos élèves le soient avec nous²²? » Il lui importe de faire découvrir à ses étudiants l'influence d'une synergie de classe, en espérant qu'ils appliquent à leur tour cette façon de faire à leur propre enseignement.

En somme, Lefebvre ne se contente pas de professer en théorisant. Il place les étudiants dans des situations qui leur font découvrir par eux-mêmes comment à partir du présent, de leur milieu de vie, ils peuvent seul ou en groupe *faire de l'histoire*. Il parvient

21. A. Lefebvre (1993b), « Des enseignants en situation innovante dans un cours sur le milieu muséal dans l'enseignement », communication présentée en 1991 à Salamanque et reproduite dans A. Lefebvre, *Variations sur l'enseignement*, Département de didactique, Université de Montréal, p. 4.

22. *Ibid.*, p. 5.

ainsi à allier théorie et pratique. D'ailleurs, c'est là que réside l'une des grandes richesses de l'héritage qu'il a légué à ceux et celles qui ont eu la chance de l'avoir comme maître avant d'entreprendre leur carrière ou au cours de celle-ci. Quoique certains d'entre eux n'adhèrent pas d'emblée à son approche, c'est souvent plus tard, une fois engagés à fond dans l'enseignement, qu'ils saisissent toute la richesse de la formation reçue.

Lefebvre est convaincu de la justesse de ses propositions didactiques et met en pratique une approche basée sur l'expérience à la fois individuelle et collective. Ainsi, il croit que, si les étudiants retiennent plus facilement et mieux lorsque leur apprentissage se juxtapose à une expérience, agréable de surcroît, il n'en irait pas autrement pour leurs propres élèves dont la maturité physique, émotionnelle et intellectuelle n'est pas rendue à terme? Poser la question, c'est y répondre. C'est ce que la pensée et l'action pédagogiques de Lefebvre inculquent avec beaucoup de finesse et de justesse didactique.

Tout comme l'adolescent qui est son élève, l'enseignant d'histoire n'est-il pas du présent d'abord? N'est-il pas de ce monde-là avant d'être des mondes passés? N'importe-t-il pas, d'abord, qu'il se connaisse lui-même dans le présent, qu'il se reconnaisse dans ce monde, qu'il reconnaisse ce monde qui est sien, même si cette connaissance, qui est naissance à soi-même et au monde, ne va pas sans une certaine connaissance du passé? Pourquoi me scandaliser de ce que le moindre fait historique n'émeuve pas mes élèves? [...] À simplement s'intéresser à quelque chose, on se prépare à s'ouvrir à toutes sortes de choses, et qui, toutes, plus ou moins directement et mystérieusement, si l'histoire mérite sa muse, mènent à l'histoire [...]. Combien d'enseignants oublient qu'ils ont été élèves, imaginent que leurs élèves devraient comprendre des tas de choses dont ils n'avaient pas la moindre idée à leur âge²³.

C'est donc du milieu présent que tout origine. La pédagogie doit d'abord s'y ancrer avant de convier l'élève à prendre le large et à découvrir de nouveaux rivages.

23. A. Lefebvre (1996), *De l'enseignement de l'histoire*, Montréal, Guérin, p. 62-64.

CHAPITRE 8

L'auteur de manuels et le directeur de revues¹

L'histoire se définit comme l'étude des hommes dans le temps.

Quelque temps avant son entrée en fonction à l'Université de Montréal, et tout en poursuivant ses réflexions didactiques théoriques et ses études en histoire, Lefebvre entreprend de rédiger, à la demande de Marc-Aimé Guérin, une série de manuels scolaires ou du moins d'outils pédagogiques. Il publie, entre 1969 et 1975, deux collections : la première intitulée *Le jeu de la vie* s'adresse à l'enseignement élémentaire. Elle comprend un guide pédagogique général, et, pour chaque année d'enseignement, un manuel de l'élève accompagné d'un guide pédagogique destiné au maître. La collection compte treize ouvrages. La seconde collection intitulée *L'histoire au cours secondaire à partir du monde actuel* est destinée à l'enseignement secondaire. Elle totalise huit ouvrages. Quatre manuels sont destinés aux élèves des première, deuxième, quatrième et cinquième années du secondaire. Chacun est accompagné d'un guide pédagogique rédigé à l'intention des enseignants. En l'espace

1. Une première version de ce chapitre a été publiée par Michel Allard avec la collaboration d'Anik Landry (2006), « Le manuel d'histoire, reflet des programmes ? Un cas d'exception : l'œuvre du professeur André Lefebvre », dans M. Lebrun, dir., *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 61-76.

de six ans, Lefebvre rédige presque seul 21 ouvrages destinés à l'enseignement. C'est un cas sans doute unique dans l'histoire de l'édition québécoise, canadienne, voire mondiale, de production de matériel didactique.

Le matériel pédagogique destiné à l'enseignement de l'histoire

Alors que Lefebvre entreprend la rédaction de ses manuels, un vent de réforme et de renouveau souffle sur le Québec. On retrouve chez les Québécois une volonté collective de prioriser l'éducation. À cet égard, à la suite de la publication du rapport Parent, l'État, par la création d'un ministère de l'Éducation, reprend le contrôle de tout le système scolaire dans le but de l'adapter au monde contemporain. Des mesures législatives favorisant la démocratisation de l'enseignement et l'accessibilité, selon leurs talents, à toutes les années d'enseignement pour tous les Québécois, indépendamment de leur situation géographique, financière ou de leur origine sociale sont votées. Elles se traduisent plus spécifiquement par la mise en place de nouvelles structures, la mise à jour des programmes d'études, l'établissement de nouvelles filières de cheminement et l'adoption de nouvelles dispositions financières. L'éducation devient un projet national.

Plusieurs Québécois ont la conviction qu'ils doivent s'engager *personnellement* dans ce projet national et qu'ils peuvent contribuer, dans la mesure de leurs moyens, à son développement et à son progrès.

Dans le domaine de la rédaction et de l'édition de matériel pédagogique, que ce soit sous forme de manuel ou autre, la révision des programmes² et la mise en place de programmes cadres³,

2. À titre d'exemple voir le cas du programme d'histoire: Ministère de l'Éducation [1965], *La civilisation française et catholique au Canada. Cours général et cours scientifique 11^e année. Guide à l'intention des maîtres*, 127 p. Voir aussi A. Dupont, *Plan d'ensemble: cours primaire et cours secondaire*, fascicule mimeographié, Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau du perfectionnement de l'enseignement, 1966.

3. Ces programmes implantés à partir de 1969 décrivaient très succinctement et d'une façon très générale le contenu de la matière à enseigner. B. Lefebvre (1998a), « Les programmes d'études en perpétuel changement », dans M. Allard

jointe à la souplesse et à la relative simplicité du système de choix et d'approbation des manuels⁴, favorisent des initiatives variées et souvent novatrices dont plusieurs sortent des sentiers battus. En somme, toutes les conditions sont réunies pour favoriser un climat favorable à la création.

C'est dans ce contexte que des historiens et des enseignants d'histoire élaborent, de concert avec d'audacieuses maisons d'édition, des outils pédagogiques nombreux et diversifiés. Indépendants d'esprit, libres de presque toute contrainte, conscients toutefois de la nécessité de vulgariser en quelque sorte un savoir dit savant, ils introduisent des nouveaux contenus, prônent des approches didactiques novatrices, mettent en œuvre des stratégies originales, voire de nouvelles conceptions de l'enseignement de l'histoire, fruits de leurs réflexions et de leur pratique de l'enseignement. Bon nombre d'entre eux ayant enseigné l'histoire à un autre niveau que celui de l'université ou des écoles normales savent fort pertinemment qu'un enseignant doit jusqu'à un certain point adapter son discours à son public. La quantité, la qualité et la variété de la production ne cessent de nous étonner quelque quarante ans plus tard :

[En 1965,] [...] étaient publiés la traduction de l'*Atlas historique du Canada* de Kerr, par le professeur Pierre Tousignant (Centre de psychologie et de pédagogie), et le premier volume de l'*Histoire générale* des professeurs Pierre Savard et Huguette Dussault-Dumas (Centre

et B. Lefebvre (1998), dir., *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec, des origines à aujourd'hui*, Montréal, Les éditions Logiques, p. 706.

4. Outre la nécessaire conformité d'un manuel avec le programme d'étude, on retrouve dans un document émanant en 1967 du ministère de l'Éducation des critères d'ordre linguistique, c'est-à-dire la conformité aux normes et au bon usage du français; d'ordre scientifique, soit l'obligation de tenir compte du progrès des connaissances et d'être exempté d'erreurs; d'ordre pédagogique, ce qui exige la concordance avec la «conception moderne de l'enseignement», la méthodologie et l'adaptation au niveau de l'élève; enfin d'ordre matériel et technique à savoir la «[...] qualité du papier, de la typographie, des illustrations et de la reliure». Ministère de l'Éducation (1967), *Manuels agréés pour les écoles catholiques de langue française 1967/68 - Manuels à mettre à l'essai en 1967/68*, Québec, dans P. Aubin, *Les manuels scolaires québécois*, <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>.

éducatif et culturel). Le premier livre de la collection d'histoire du Canada, des professeurs Denis Héroux, Robert Lahaise et Noël Vallerand (Centre de psychologie et de pédagogie), parut en 1967 ainsi que *Canada, unité et diversité* (Holt, Rinehart et Winston) par Paul G. Cornell, Jean Hamelin, Fernand Ouellet et Marcel Trudel. Le *Vaugeois-Lacoursière (Le renouveau pédagogique)* est de 1968. Les dossiers d'histoire du Canada du *Boréal express* (Fides) sont de 1969. Les séries d'émissions télévisées et radiophoniques sont également récentes: celle de Noël Vallerand passa sur les ondes en 1966-1967; celle de Jacques Archambault, en 1976-1968; celle de Jacques Lacoursière en 1968-1969⁵.

La documentation audiovisuelle n'est pas en reste. L'Office du film du Québec produit à cette époque plusieurs documentaires qui peuvent être utilisés dans des cours d'histoire, en particulier dans ceux d'histoire nationale. L'Office national du film ne donne pas sa place en produisant des films fixes accompagnés de livret et parfois des diapositives sur des personnages historiques comme Jacques Cartier, Jean Talon; il réalise aussi des films dits courts ou encore des documentaires ayant pour l'objet l'histoire du Canada. C'est ainsi que Denys Arcand réalise ses premiers films, dont l'un en 1964 portant sur Samuel de Champlain qui comporte une version destinée spécialement aux écoles et un autre, en 1965, intitulé *Les Montréalistes*⁶. Le matériel abonde.

Cette floraison est précédée en 1961 par l'*Atlas historique du Canada français* (Institut d'histoire et de géographie de l'Université Laval) de Marcel Trudel et en 1952 par l'*Histoire du Canada par les textes* (Fides) des professeurs Guy Frégault, Marcel Trudel et Michel Brunet. Ce recueil réunit à des fins d'enseignement et d'apprentissage des extraits commentés de documents de source première⁷. Il innove en mettant à la disposition des enseignants et des élèves

5. M. Allard et A. Lefebvre (1970), *op. cit.*, p. 10.

6. Pour avoir un aperçu de la production de matériel, on peut consulter A. Lefebvre et M. Allard (1973b), *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*, Guide pédagogique, Montréal, Guérin, 252 p.

7. G. Frégault, M. Trudel, M. Brunet, *Histoire du Canada par les textes*. Cet ouvrage, dont la première édition date de 1952, connaîtra près de 10 éditions entre 1961 et 1971.

des documents de source première, matériau sur lequel s'édifie la démarche de l'historien. Cet ouvrage influence l'enseignement de l'histoire et la production ultérieure de manuels et, particulièrement, Lefebvre dont les séries de manuels sont constituées à leur base de documents de source première.

Il importe aussi de souligner la parution en 1960 du premier numéro du *Boréal express. Journal d'histoire du Canada*⁸. C'est un concept unique et novateur. Rédigée par une équipe de Trois-Rivières comptant entre autres dans ses rangs Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, cette publication conçue comme un journal moderne comprenant des rubriques correspondant à toutes les facettes de la vie collective était montée à partir de sources originales reproduites intégralement, paraphrasées ou adaptées par des historiens faisant office de journalistes qui auraient écrit à cette époque. Ce journal déclinant le passé au présent influence aussi Lefebvre dans la rédaction de ses manuels conjuguant le passé à partir du présent. C'est dans ce contexte de créativité et de liberté qu'il faut situer la publication des manuels de Lefebvre.

Le jeu de la vie

Au fil des recherches qu'il a menées et des contacts qu'il a noués, Lefebvre a constaté que tous les programmes d'histoire et leurs clones, les manuels, que ce soit au Québec ou dans les autres pays, prescrivent de plonger l'élève « [...] dans un passé plus ou moins lointain qui lui est le plus souvent inaccessible⁹ ». Par conséquent, l'élève doit mémoriser des connaissances souvent déformées parce qu'elles sont simplifiées ou encore asservies à des fins « de formation

8. Les numéros de ce journal historique sont regroupés en trois volumes : *Le Boréal express. Journal d'histoire du Canada: 1524-1760, Régime français*; *Le Boréal express. Journal d'histoire du Canada, Régime britannique 1760-1810*; *Le Boréal express. Journal d'histoire du Canada, Régime britannique 1810-1841*. Les trois albums ont été publiés par le Boréal Express de concert avec Fides.

9. A. Lefebvre (1987), « Examen d'une hypothèse de recherche » dans *Enseignement de l'histoire et pédagogie muséale*, texte miméographié publié dans « Les études du laboratoire de didactique des sciences sociales », Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, p. 105.

morale, religieuse, politique ou nationale¹⁰». On comprend alors que l'histoire peut ainsi apparaître comme une matière inexorablement ennuyante et totalement inutile.

Dans le guide pédagogique général intitulé *Initiation aux sciences humaines à l'élémentaire par la méthode du jeu de la vie*, Lefebvre précise sa pensée en nuancant et en enrichissant les idées avancées dans *Histoire et mythologie*. Lefebvre se livre d'abord à une vigoureuse charge contre les programmes d'histoire en vigueur à l'élémentaire en portant un jugement incisif et cinglant à leur égard :

[...] il importe de se débarrasser de la déformation créée par les programmes détaillés et les manuels qui les détaillent. Déformation qui consiste à croire que les programmes sont les Tables de la Loi. D'après quels critères juger, dans l'ordre du jeu de la vie, de l'importance pour l'enfant de savoir telle ou telle chose¹¹.

Pour contrer le caractère dogmatique des programmes et des manuels axés sur un contenu difficile à comprendre par un élève sinon en le déformant, Lefebvre propose une solution déjà avancée dans *Histoire et mythologie*, c'est-à-dire supprimer l'enseignement de l'histoire comme tel et le remplacer par un contenu fondé sur l'expérience de l'élève. C'est ainsi que l'histoire en tant que matière disparaît au profit d'une initiation aux sciences humaines introduisant l'élève à plusieurs disciplines dont l'histoire, la géographie et les autres sciences dites humaines ou sociales. La collection LE JEU DE LA VIE « met à contribution toutes les disciplines qui visent, sous un angle ou sur un autre, à observer, expliquer, exprimer l'homme et le monde¹² ». Il s'agit donc d'initier à toutes les disciplines concernant dans le temps et dans l'espace les actions de l'homme vivant en société.

Lefebvre applique ainsi la notion d'intégration des matières que d'aucuns prônaient ou prônent encore mais qui, dans la pratique,

10. *Ibid.*

11. A. Lefebvre (1969a), *Initiation aux sciences humaines à l'élémentaire par la méthode du jeu de la vie*, Montréal, Guérin, p. 73.

12. *Ibid.*, p. 11.

n'a pas encore renversé les barrières disciplinaires, distinctions certes utiles pour analyser la réalité mais qui ne rendent pas compte de toute la mouvante et complexe réalité, alors que l'enfant ou l'adulte doivent quotidiennement composer avec cette dernière dans toute sa plénitude. Pour pallier cette difficulté, Lefebvre propose la méthode du JEU DE LA VIE fondée sur le principe que l'élève doit d'abord connaître le monde dans lequel il vit :

À mesure qu'il grandit, l'enfant participe de plus en plus activement au jeu de la vie. Pour y tenir son rôle aussi convenablement que possible, mais aussi par simple besoin de comprendre, l'enfant s'emploie dans le vif de l'action à découvrir les règles du jeu de la vie. Tout en saisissant les avantages qu'il peut en tirer, l'enfant trouve les attitudes à prendre, les comportements à adopter, les concessions à consentir. Du même coup, il découvre de quoi est fait le monde et comment il fonctionne¹³.

L'élève, selon Lefebvre, découvre le monde, comme nous tous d'ailleurs, par l'observation de ce qui l'entoure. Toutefois, pour que cette observation soit profitable :

[...] l'enfant doit utiliser d'abord sa propre expérience du monde et la documentation qu'il peut en tirer lui-même, puis la documentation qui est la plus proche du jeu de la vie même, c'est-à-dire la plus quotidienne, la plus ordinaire, la plus humble. À partir de là, il ne lui est pas défendu, loin de là, de recourir et d'utiliser toute la documentation qu'on voudra, toute celle qu'on trouvera, jusqu'à la plus luxueuse, s'il y a lieu¹⁴.

Certes, l'enseignement doit se fonder sur l'expérience de l'élève, mais il importe aussi de l'amener, à la suite de l'observation du monde et des hommes, à préciser et à organiser sa pensée. Et c'est précisément le rôle de l'enseignant. À ceux qui craignent que l'enseignement ne se réduise à une approche nombriliste et ne permette pas l'ouverture au monde, Lefebvre apporte deux précisions importantes.

À cette époque, quelques didacticiens, dont Roger Saucier de l'Université Laval, prônent un enseignement de l'histoire et de la

13. *Ibid.*, p. 7.

14. *Ibid.*, p. 53.

géographie fondé sur l'étude du milieu local. Or, concède Lefebvre, la méthode du JEU DE LA VIE est nécessairement étude du milieu et est aussi incontestablement géographie et histoire locales. Toutefois, il fait remarquer :

Si le JEU DE LA VIE est étude du milieu local, il est aussi étude d'autres milieux dans l'espace et dans le temps, l'étude du milieu local y conduisant irrésistiblement et y contribuant infailliblement. Si le JEU DE LA VIE est géographie locale, il est et il se veut aussi géographie universelle, en ce sens qu'il retient surtout de la géographie locale les éléments valables à l'échelle universelle, à partir d'un paysage accessible à l'enfant (géographie locale). Le JEU DE LA VIE fournit aussi les moyens d'interprétation de tout paysage terrestre (géographie universelle). Si le JEU DE LA VIE est histoire locale, il est aussi histoire universelle, sur laquelle l'histoire locale débouche, tout en y préparant comme dans le cas de la géographie locale¹⁵.

Ainsi, l'étude du milieu proche de l'enfant débouche nécessairement sur l'universel. Mais attention, et c'est la seconde précision apportée par Lefebvre : l'enseignement des sciences humaines ne doit pas réduire l'expérience de l'enfant uniquement au milieu local puis l'élargir progressivement à l'étude du monde de l'extérieur et à un passé de plus en plus lointain. Non, l'affaire n'est pas simple. Les moyens modernes de communication aidant, il arrive que l'expérience de l'enfant s'étende inégalement dans l'espace et dans le temps :

Comme celle de l'adulte, l'expérience de l'enfant ne se déroule pas régulièrement du proche au lointain, de proche en proche, à la manière des cercles concentriques que produit une pierre tombant dans l'eau, mais bien par à-coups, d'une manière irrégulière et souvent fortuite. Constituée au hasard d'une information le plus souvent capricieuse, d'autant plus profitable souvent qu'elle est plus erratique, accidentelle, occasionnelle, l'expérience de l'enfant est faite de taches de lumière isolées les unes des autres par des zones plus ou moins sombres. Comme l'adulte encore une fois, l'enfant a souvent des « lumières » sur des milieux plus ou moins éloignés de lui dans l'espace et dans le temps cependant que c'est nuit noire à côté de lui¹⁶.

15. *Ibid.*, p. 35-36.

16. *Ibid.*, p. 36.

En fait, aller du connu vers l'inconnu ne signifie pas nécessairement aller du proche au lointain. L'expérience de l'élève est beaucoup plus complexe. Elle ne se limite pas à l'ici et au présent, mais s'étend aussi à l'ailleurs et au passé. Le JEU DE LA VIE à partir du milieu de l'enfant devient ouverture au monde dans son épaisseur spatiotemporelle.

Les manuels destinés aux élèves de première année et de deuxième année ne se réfèrent à aucune date, à aucun ordre chronologique. Ils s'articulent respectivement autour de deux thèmes à savoir : *Ce monde où je vis* et *La vie des hommes*. Le manuel de première année « [...] vise à offrir aux maîtres de l'élémentaire I un outil pédagogique facile à utiliser qui situe l'élève de six ans dans le champ de ses intérêts : son milieu immédiat¹⁷ ». Présenté sous forme de jeu, il incite l'enfant à regarder, à observer le monde l'entourant, afin de lui faire remarquer certaines caractéristiques pour qu'il se l'approprie peu à peu.

Le manuel qui s'adresse aux élèves de la deuxième année de l'élémentaire a pour objet « les hommes ». Il s'agit de faire observer à l'élève la variété et la diversité de leurs occupations, de leurs jeux, de leurs besoins et d'appréhender l'organisation de la société. Mais, entendons-nous bien, précisent Lefebvre et ses collaborateurs :

Il ne s'agit nullement, ici, de faire acquérir des connaissances théoriques à l'enfant. Il s'agit de l'éveiller, de l'émerveiller, de piquer sa curiosité, de mettre de l'ordre dans ses recherches spontanées, d'emmagasiner des découvertes ; d'un amas de briques de bâtir petit à petit un mur à sa hauteur. Tout cet enseignement doit être fondé sur l'expérience acquise par l'enfant et sur des activités. L'enseignement doit conduire à une prise de conscience et ensuite à une organisation logique de la pensée-logique enfantine bien sûr¹⁸.

Les manuels destinés aux élèves de troisième, quatrième et cinquième années du cours élémentaire portent respectivement sur les maisons, les véhicules et les animaux, des thèmes familiers aux

17. Y. Bellerose, M.-A. Guérin et A. Lefebvre (1972b), *Ce monde où je vis*, Livret pédagogique, Sciences humaines, élémentaire I, Montréal, Guérin, p. 8.

18. Y. Bellerose, M.-A. Guérin et A. Lefebvre (1973a), *La vie des hommes*, Livret pédagogique, Sciences humaines, élémentaire II, Montréal, Guérin, p. 20.

enfants. Ils s'articulent eux aussi autour de l'expérience de l'enfant. Ces thèmes, que Lefebvre qualifie de prétextes parmi d'autres :

[...] ont été choisis en raison de l'intérêt qu'ils suscitent chez l'enfant, des ressources documentaires qui lui sont généralement accessibles, comme des perspectives qu'ils lui ouvrent sur lui-même et sur le monde. Ils sont destinés à servir d'amorces à son activité personnelle. Les thèmes lui seront autant de lassos pour saisir ce qu'il peut de la vie humaine, dans le monde actuel comme dans le passé¹⁹.

Le manuel de sixième année délaisse l'étude thématique du milieu de l'enfant pour tenter de l'amener à comprendre dans son ensemble et dans ses interactions la vie en société. Car, après avoir exploré les thèmes précédents à partir de sa localité, « il est maintenant invité à s'en faire une idée d'ensemble aussi organique que possible, en structurant les acquisitions qu'il a faites à l'occasion des thèmes précédents²⁰ ». À cet égard, il propose l'étude de la localité de l'enfant afin de le conduire à celle de Montréal.

Chaque ouvrage débute par une courte description (deux ou trois pages) du contenu et présente ensuite une série de documents iconographiques regroupés par sous-thèmes et dans un ordre chronologique régressif. Chaque document est accompagné de questions auxquelles l'élève est invité à répondre. Encore là, on remarque l'absence de tout récit chronologique d'événements.

Quant aux guides pédagogiques accompagnant chacun des manuels, ils expliquent les fondements de la pédagogie prônée par Lefebvre et fournissent pour chacun des documents des informations complémentaires, des questions ou des suggestions de travaux. Bref, Lefebvre, fidèle à lui-même, innove.

L'histoire au cours secondaire à partir du monde actuel

Intitulée « L'histoire au cours secondaire à partir du monde actuel », la collection destinée aux adolescents et à leurs enseignants compte

19. A. Lefebvre (1969a), *op. cit.*, p. 15.

20. A. Lefebvre (1969i), *De la localité à Montréal*, Livret pédagogique, Montréal, Guérin, p. 7.

quatre manuels: *Initiation à l'histoire à partir du monde actuel*, *Histoire de la civilisation à partir du monde actuel*, *Histoire du Canada à partir du Québec actuel* et *Histoire du Monde actuel*. Chaque manuel est accompagné d'un guide pédagogique destiné aux enseignants. Marc-Aimé Guérin, l'éditeur, considère encore en 1993 cette collection comme « [...] un exemple non dépassé et méconnu d'utilisation didactique des documents au secondaire²¹ ».

La facture des manuels est sensiblement la même que celle qui a été adoptée pour les manuels de l'élémentaire. Au début de chacun, on retrouve une présentation pédagogique et une description du contenu. Ensuite, chacun comprend des documents regroupés en sous-thèmes et présentés dans un ordre chronologique régressif. Les documents des ouvrages destinés aux élèves de classes de secondaire I et II sont accompagnés de questions et non ceux des classes de secondaire IV et V. Toutefois, et c'est là une modification par rapport à la collection de l'élémentaire, les documents ne se limitent pas à des illustrations, mais empruntent des formes scripturales diverses comme le texte ou le tableau et proviennent tant de sources officielles que d'historiens, de journalistes, de romanciers, etc. Lefebvre utilise tous les types de documents disponibles. Quant aux guides pédagogiques accompagnant chacun des manuels, ils expliquent les fondements de la pédagogie prônée par Lefebvre, fournissent pour chaque document des informations complémentaires, proposent des questions et suggèrent des sujets de travaux.

Notons tout d'abord qu'au secondaire, tout en s'inspirant d'une conception novatrice et originale de l'enseignement de l'histoire, Lefebvre propose de l'aborder comme discipline distincte des autres sciences humaines. Dès les premières pages du guide pédagogique accompagnant le manuel *Initiation à l'histoire à partir du monde actuel*, Lefebvre présente ses propres propositions didactiques qu'il

21. M.-A. Guérin, « Didactique, documentation et littérature: la voix d'un éditeur » dans M. Allard, M. Boisvert et B. Gendreau, dir. (1993), *La formation des maîtres; pour une pédagogie de l'autonomie*, Actes du colloque tenu à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal les 21 et 22 octobre 1993, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, p. 100.

oppose à celles qui sous-tendent l'enseignement dit traditionnel. Il définit l'histoire, à l'instar de l'historien Marc Bloch, comme la : « [...] science des hommes dans le temps²² ». Et, en d'autres termes, s'appuyant sur Pierre-Henri Simon, l'objet de l'histoire est « le devenir humain dans toute son étendue, passé, présent et futur liés d'un seul tenant comme l'étoffe de l'aventure humaine²³ ». Ainsi, l'enseignement de l'histoire ne se limite pas au passé, mais comprend aussi le présent et le futur. En conformité avec sa conviction que l'apprenant doit être nécessairement un agent actif de sa propre formation et qu'il doit être capable d'agir par lui-même, Lefebvre précise sa pensée : « il [l'élève] est invité à se concevoir comme agent historique, comme participant à la "caravane humaine" et il est invité à construire lui-même l'histoire dont il est capable²⁴ ».

Se fondant sur ces deux prémisses, Lefebvre affirme que l'élève doit être invité à connaître le passé à partir du présent et du monde actuel, voire de l'histoire du présent. L'étude du présent doit précéder et servir de fondement à l'étude du passé. À cet égard, il propose que l'élève, tout comme l'historien, « travaille sur des documents, et sur des documents à sa portée²⁵ ». Ainsi, il applique à ses manuels du secondaire les mêmes propositions didactiques énoncées dans *Histoire et mythologie*.

Dans la collection *L'histoire à partir du monde actuel*, Lefebvre ne respecte pas les caractéristiques traditionnelles d'un manuel d'histoire, c'est-à-dire un récit chronologique d'événements. Au contraire, les manuels ne comportent pas de récit. Par contre, ils empruntent un ordre chronologique inversé s'appuyant sur l'expérience de l'élève et s'axent autour de documents de source première qui permettent à l'élève d'édifier sa propre histoire.

22. M. Bloch (1964), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, p. 15, cité par A. Lefebvre (1971b), *Initiation à l'histoire à partir du monde actuel*, Guide pédagogique, Montréal, Guérin, p. 1.

23. P. H. Simon (1954), *L'esprit et l'histoire: essai sur la conscience historique dans la littérature du xx^e siècle*, Paris, Armand Colin, p. 13 cité par A. Lefebvre (1971b), *idem*.

24. A. Lefebvre (1971b), *op. cit.*, p. 1.

25. *Ibid.*, p. 2.

Le manuel intitulé *L'initiation à l'histoire à partir du monde actuel* « propose à l'élève de secondaire I ou II de prendre conscience dans le présent, et à partir de son milieu et de lui-même, des besoins essentiels de l'homme²⁶ ». Ces besoins sont regroupés autour de neuf thèmes : l'habitat, la nourriture, les vêtements, les loisirs, le travail, les transports et les communications, le commerce, la sécurité et la protection, de même que les groupes sociaux²⁷. Pour l'étude de chacun de ces thèmes, Lefebvre propose un certain nombre de documents (surtout des illustrations) dont la plupart témoignent de la société d'ici et quelques-unes des sociétés d'ailleurs. La majorité des documents se rapporte à la société d'aujourd'hui. Ils sont accompagnés de questions pour aider l'élève à observer et à pratiquer la démarche de l'historien.

L'histoire de la civilisation à partir du monde actuel adopte la même facture. Ce manuel réunit 223 documents regroupés sous quatre grandes rubriques : vivre, la vie économique, la vie politique et la vie culturelle. Ces rubriques se divisent en soixante-huit thèmes et en sous-thèmes. Les documents choisis se rapportent autant à la société québécoise qu'aux autres sociétés ; ils témoignent du présent et du passé. Quoique les illustrations dominent encore, le nombre de documents écrits accompagnés de questions augmente²⁸.

L'histoire du Canada à partir du Québec actuel, destiné aux élèves de secondaire IV ou V compte 270 documents présentés selon un ordre chronologique régressif et regroupés en vingt thèmes : l'éducation, la science, la littérature, les arts de l'espace, les arts du temps, la religion, la population, le territoire, les communications, le transport, le commerce, l'industrie, l'agriculture, le travail, la ville, le pouvoir politique, la machine politique, la politique intérieure, la politique extérieure, le nationalisme québécois²⁹. Les documents écrits prédominent, mais ne sont pas accompagnés de questions

26. *Ibid.*, p. 3.

27. *Ibid.*, p. 3-4.

28. A. Lefebvre (1972b), *Histoire de la civilisation à partir du monde actuel*, Guide pédagogique, Montréal, Guérin, 285 p.

29. A. Lefebvre (1973a), *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*, Montréal, Guérin, p. 13.

comme dans les deux premiers manuels. Toutefois, dans les premières pages, 52 activités sont suggérées pour permettre à l'élève de mettre en pratique la démarche de l'historien³⁰.

Le manuel *Histoire du monde actuel* s'adresse aussi aux élèves de secondaire IV ou V. Il comprend sept thèmes : les modes d'explication du monde, les systèmes politiques, les régimes socio-économiques, la politique internationale, les nationalismes et les impérialismes, la production et les échanges. Il compte 137 documents présentés dans un ordre chronologique régressif. Ils ont surtout pour objet des sociétés extérieures au Québec et s'étalent du présent aux périodes les plus anciennes. À l'instar du manuel d'histoire du Canada, les documents ne sont pas accompagnés de questions. Toutefois, 35 activités sont proposées à l'élève³¹.

Le renouvellement du genre manuel

Les manuels de Lefebvre innovent tellement que l'on peut même se demander si ce sont encore des manuels. Traditionnellement, un manuel d'histoire consiste en un récit-synthèse d'événements considérés comme importants et significatifs³². Au Québec, comme ailleurs dans le monde occidental, sa trame a évolué. D'un récit-synthèse axé autour de personnages en majorité de sexe masculin qui sont des explorateurs, des dirigeants politiques ou des religieux présentés sous le visage de héros presque mythiques, le manuel d'histoire s'articule maintenant autour de faits de société d'ordre politique, économique ou culturel. Toutefois, les manuels d'histoire empruntent encore une séquence événementielle et chronologique qui va du passé le plus lointain au présent³³.

30. *Ibid.*, p. 14-30.

31. A. Lefebvre (1975a), *Histoire du monde actuel*, Montréal, Guérin, 261 p.

32. À cet égard, voir P. Aubin, *Les manuels scolaires québécois*, <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>.

33. À cet égard, il importe de souligner que peu d'auteurs ont entrepris d'écrire l'histoire à rebours. Remarquons une exception notable : L. Adler (2008), *L'insoumise Simone Weil*, Actes Sud, 272 p.

Au fil des ans, se sont ajoutés des éléments dits pédagogiques de plus en plus diversifiés, dont, entre autres, des résumés placés au début de chaque chapitre, des questions sur le texte, des travaux d'application, des suggestions de recherches individuelles ou collectives. Si l'on compare ces manuels avec les premiers qui ont été publiés au Québec, la proportion des éléments pédagogiques, ne serait-ce qu'en ce qui concerne le nombre de pages, tend à augmenter par rapport à celles qui sont consacrées au récit synthèse.

Au fur et à mesure que les techniques typographiques se raffinent, on voit apparaître des cartes, des tableaux, des graphiques, des illustrations et des photographies. Ces différents moyens, couplés à l'utilisation d'une palette de couleurs de plus en plus sophistiquée, à défaut d'ajouter à la compréhension du récit historique, rendent les manuels plus agréables et plus attrayants à l'œil.

À partir des années 1960, au récit-synthèse d'événements s'ajoutent des extraits de documents de source première qui, on le sait, constituent le matériau de base sur lequel s'appuie l'œuvre de l'historien. C'est là, à notre avis, l'une des seules modifications qui tient à la nature du métier d'historien que l'on ait apportée au contenu pédagogique des manuels d'histoire. Malgré les transformations typographiques, malgré les ajouts d'outils destinés à faciliter sa compréhension, le manuel demeure essentiellement un récit, imposé à l'élève, d'événements dont la compréhension s'avère parfois difficile sinon rébarbative³⁴.

Les manuels de Lefebvre s'éloignent considérablement de la forme traditionnelle du manuel et renouvellent le genre. Ils ne comportent aucun récit synthèse, mais uniquement des documents. Ils utilisent une chronologie régressive. Enfin, ils n'imposent pas une « histoire » toute faite, toute préparée, mais invitent l'élève à faire sa propre histoire. Les ouvrages de Lefebvre s'inscrivent-ils alors dans la catégorie « manuels » ?

34. Le père Papillon dont on a précédemment fait mention avait l'habitude d'affirmer sur un ton mi-sérieux, mi-blagueur qu'il était prêt à décerner un doctorat à toute personne capable d'expliquer le sens et la portée historiques d'une seule phrase d'un manuel de 6^e qui correspond aujourd'hui à la classe de secondaire II.

Le jeu de la vie n'est pas une collection de manuels, du moins au sens courant du terme dans l'enseignement. Les albums du jeu de la vie sont des recueils de suggestions destinés à aider l'enfant, guidé par l'enseignant, à amorcer son travail, à reprendre intérêt quand l'activité ralentit, à retrouver une sécurité quand il se sent perdu : c'est un fil conducteur analogue à la corde des alpinistes³⁵.

Par contre, Lefebvre écrit que son *Histoire du Canada à partir du Québec actuel* :

[...] est tout de même un manuel en ce qu'il se veut une invite à découvrir par vous-même et à mettre en œuvre personnellement les « principes », les « notions essentielles », la « technique » de l'histoire du Canada et du Québec. Il l'est également en ce qu'il est de nature à vous permettre d'élaborer votre propre histoire du Canada et du Québec et même d'acquérir les « connaissances exigées par les programmes scolaires » du Québec en histoire du Canada et du Québec³⁶.

Si nous définissons le manuel scolaire comme un moyen de faire apprendre à l'élève un ensemble de connaissances, les manuels de Lefebvre n'entrent pas dans cette catégorie. Toutefois, si nous les considérons comme des outils qui aident l'élève dans sa démarche d'apprentissage en lui apprenant à apprendre, ils s'y insèrent.

En somme, les manuels de Lefebvre, en plus de renouveler, voire de proposer une mutation du genre, portent en eux les germes d'une approche pédagogique non pas propre à l'histoire, mais générale et généralisable. Fondée sur l'expérience personnelle et sur l'observation directe ou indirecte du présent et du monde actuel, la pédagogie de Lefebvre n'accorde qu'une importance relative à un contenu disciplinaire imposé par les programmes d'études. Cette approche didactique priorise la place réservée à la pratique et à l'acquisition d'une démarche qui situe l'élève au cœur même de sa formation. Elle implique qu'une grande liberté soit accordée à l'élève. C'est une pédagogie que l'on pourrait désigner sous le vocable de pédagogie de l'autonomie. Lefebvre fait office de

35. A. Lefebvre (1969a), *op. cit.*, p. 62.

36. A. Lefebvre (1973b), *op. cit.*, p. 102.

didacticien précurseur et avant-gardiste en la prônant et en l'appliquant.

*La direction de revues pédagogiques*³⁷

Lefebvre dirige aussi à compter de 1969 une revue qui sert de complément à ses collections de manuels. Cette revue, appelée *Courrier pédagogique. Le jeu de la vie: connaissance du milieu, initiation aux sciences humaines*, est publiée tous les 15 jours (si l'on excepte la période de l'été) du 1^{er} septembre 1969 au 15 juin 1971. Quarante numéros totalisant au total plus de 600 pages voient le jour. Lefebvre, faisant office à la fois de directeur de la revue et quelquefois de seul rédacteur, fait paraître des textes sur des sujets qui se rapportent à l'enseignement des sciences humaines en particulier et à l'enseignement en général.

En septembre 1971, alors que le premier ouvrage de la collection « L'histoire à partir du monde actuel » destiné aux élèves du secondaire est publié, le *Courrier pédagogique* devient *Le Courrier pédagogique québécois*. Traitant de l'enseignement des sciences humaines et de l'enseignement en général, il aborde aussi des questions relatives à celui de l'histoire. Toujours dirigé par Lefebvre, dont il est le principal rédacteur, cette revue est publiée quatre fois par année jusqu'à l'hiver 1976. Elle compte en tout et pour tout près de 1 500 pages de texte.

Enfin, signalons qu'entre 1979 et 1982 notre prolifique didacticien dirige, encore aux éditions Guérin, une troisième revue, *La Presse pédagogique*. Publiée par intermittence, elle compte environ sept numéros. Les nombreux articles rédigés par Lefebvre précisent et explicitent sa pensée en tentant de répondre aux interrogations des enseignants et de tous ceux qui sont préoccupés par les questions relatives à l'enseignement et à la didactique.

À la lecture de ces articles, il ressort que jamais Lefebvre, fidèle aux principes qui l'animent, ne propose, ni même ne suggère de

37. G. Racette (1980), *Le courrier pédagogique « Le jeu de la vie » (1969-1971) et le Courrier pédagogique québécois (1971-1976)*. *Index analytique*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 9, Montréal, Guérin, 89 p.

recette. Par contre, l'idée que l'enseignement doit d'abord et avant tout tabler sur l'expérience de l'élève, voire de l'étudiant, revient constamment. L'enseignant, selon lui, est là pour écouter, suggérer, orienter, proposer, mais il ne doit pas se substituer à l'apprenant car ontologiquement il ne le peut pas. L'apprenant doit et peut, au fil de ses expériences, « agir par lui-même » pour acquérir son autonomie. De là l'importance accordée à l'apprentissage axé non pas sur un contenu mais sur une démarche qui, une fois appropriée par l'élève, pourra être appliquée par lui à d'autres situations et dans d'autres circonstances. C'est, répétons-le, la *Pédagogie de l'autonomie*.

CHAPITRE 9

L'éditeur et les derniers écrits

*[...], l'enseignement de l'histoire a besoin de liberté.
Point d'authentique enseignement de l'histoire sans cela.*

En 1994, après avoir enseigné pendant 47 ans, André Lefebvre prend sa retraite, mais ne se retire pas pour autant. Il est candidat au titre de professeur émérite, mais l'université ne lui accorde pas cet honneur. Lefebvre est déçu, meurtri et ressent même de l'amertume envers l'institution à laquelle il a consacré une grande partie de sa vie. Son palmarès de publications témoigne d'une carrière pourtant bien remplie selon les critères d'une université classique, humaniste et critique, mais non pas selon ceux d'une université hantée par la production d'un savoir immédiatement rentable, aux bénéfices mesurables.

Toutefois, il ne croise pas les bras. Il devient le conseiller de l'éditeur Marc-Aimé Guérin. Tous les matins, il se rend dorénavant au travail dans les bureaux des éditions Lidec, propriété de Guérin. Puis, vers midi, il quitte pour déjeuner avec l'un ou l'autre de ses amis intimes. Les après-midi, il les passe à corriger des textes, à lire ou à écouter de la musique. Son rôle dépasse rapidement celui de conseiller, il devient en quelque sorte l'éminence grise de Guérin, son ami et complice. Lefebvre revient à son premier amour, l'histoire, mais cette fois à titre d'éditeur. Il oriente son action dans trois directions : la réédition, la biographie et les manuels.

La réédition

Lefebvre entreprend de rééditer, dans la collection « Bibliothèque d'histoire », les écrits de ses anciens et regrettés maîtres de l'Université de Montréal, Maurice Séguin, Guy Frégault et Michel Brunet, dont les œuvres sombrent peu à peu dans l'oubli. Lefebvre, en plus d'admirer ces trois historiens, considère qu'ils ont significativement contribué à redéfinir, du moins au Québec, la conception, la fonction et le rôle de l'histoire et de son enseignement. La mort vient emporter Lefebvre avant qu'il ne réussisse à rééditer leurs œuvres complètes.

Néanmoins, il réussit à éditer ou à rééditer l'essentiel de l'œuvre de son maître intellectuel, l'historien Maurice Séguin. Les éditions Guérin font paraître *Une histoire du Québec, vision d'un prophète*¹, texte qui a d'abord été publié en 1973 aux éditions du Burin, à Paris, dans la collection « L'humanité en marche² ». Lefebvre chapeaute ensuite la publication du cours *Histoire des deux nationalismes au Canada*³ (version 1959-1960) donné par Maurice Séguin. Ce texte qui est établi, présenté et annoté par Bruno Deshaies⁴, un autre ancien étudiant de Lefebvre :

[...] est basé sur les dix-sept leçons télévisées, en 1963-1964, du Précis d'histoire du Canada... C'est d'ailleurs la version que Maurice Séguin a conservée par la suite et que des étudiantes et étudiants ont consolidée dans une version de dix-sept chapitres qui a circulé au Département d'histoire de l'Université de Montréal au cours des années 1970 et suivantes⁵.

1. M. Séguin (1995), *Une histoire du Québec, vision d'un prophète*, Montréal, Guérin, 215 p.

2. M. Séguin (1973), *Québec-Canada*, collection « L'Humanité en marche », Paris, du Burin, p. 41-165.

3. M. Séguin (1997), *Histoire des deux nationalismes au Canada*, Montréal, Guérin, 452 p.

4. Ancien étudiant de Maurice Séguin, Deshaies a enseigné la didactique de l'histoire à l'école normale Jacques-Cartier puis la didactique des sciences humaines à l'Université du Québec à Chicoutimi. Il a aussi été directeur de l'enseignement des sciences de l'homme au ministère de l'Éducation dans les années 1970 (voir la quatrième de couverture dans *ibid.*).

5. B. Deshaies, « Préface », *ibid.*, p. xix.

Dans ce cours qui a tant marqué bon nombre d'étudiants, Séguin explique avec force détails la genèse et le façonnement des nationalismes canadien-français (canadien) et canadien-anglais (britannique). Cette fresque historique illustre l'incessante mais logique volonté assimilatrice des conquérants et la résistance tout aussi incessante et logique volonté des conquis pour assurer et préserver leur identité.

Enfin, en 1999, Lefebvre fait paraître les *Normes* de Maurice Séguin⁶. Cet ouvrage essentiel pour comprendre la pensée de Séguin réunit les réflexions théoriques sur lesquelles il fonde son interprétation de l'histoire des deux Canadas. Elles portent sur des thèmes tels le nationalisme, le fédéralisme, l'indépendantisme, l'agir (par soi), ou sur l'oppression essentielle subie par une nationalité minoritaire dans un grand ensemble fédéral dominé par une nationalité plus forte. Cette oppression de nature structurelle est appelée à s'accroître inexorablement, ce qui ne dépend ni de l'indolence ni de l'imbécillité des dominés, non plus que de la méchanceté des dominants. C'est dans l'ordre des choses. Les *Normes* de Séguin contribuent grandement ainsi à modifier l'interprétation traditionnelle de l'histoire du Québec. Ce sont ces réflexions qui, au tournant des années 1950, convainquent les historiens Michel Brunet et Guy Frégault, de l'Université de Montréal, d'adhérer à l'interprétation dite « noire ou pessimiste » de l'histoire du Canada que professe Maurice Séguin. Cette interprétation deviendra la marque de commerce de « l'école dite de Montréal » en opposition avec une interprétation « optimiste » associée à « l'école dite de Québec ».

En 1994, Lefebvre réédite *François Bigot. Administrateur français*⁷ rédigé par un autre de ses anciens maîtres, l'historien Guy Frégault. En 1996, c'est au tour de *l'Histoire de la littérature canadienne-française*⁸ et de *Iberville le conquérant*⁹, toujours du

6. P. Tousignant et M. Dionne-Tousignant, dir. (1999), *op. cit.*

7. G. Frégault (1994), *François Bigot. Administrateur français*, Montréal, Guérin, 417 p.

8. G. Frégault (1996), *Histoire de la littérature canadienne-française*, Montréal, Guérin, 640 p.

9. G. Frégault (1996), *Iberville le conquérant*, Montréal, Guérin, 420 p.

même auteur. En rééditant les ouvrages consacrés à Bigot et d'Iberville, Lefebvre favorise la diffusion de deux fresques historiques révélatrices à maints égards de pans fondamentaux de l'histoire de la Nouvelle-France, que ce soit en ses temps les plus glorieux (Iberville) ou les plus sombres (Bigot).

En 1995, Lefebvre réédite *Le Québec à la minute de vérité*, ouvrage d'un troisième de ses anciens maîtres, Michel Brunet¹⁰. Il fait préfacier cette réédition par Marcel Masse, ancien étudiant à la fois de Brunet et de lui-même. Dans ce livre, Brunet s'élève contre une interprétation historique qui a enjolivé le passé du Québec. Il souligne que cette approche n'a pas aidé les Québécois à s'épanouir, au contraire. Selon Brunet, ces derniers, pour relever avec succès les défis que leur réserve l'avenir, doivent s'appuyer sur une compréhension objective de l'histoire. C'est cette synthèse de l'œuvre de Brunet que Lefebvre présente sur la quatrième de couverture de cette publication¹¹.

Puis Lefebvre publie, toujours de l'historien Michel Brunet, une plaquette intitulée *L'historien Michel Brunet juge Pierre Elliott Trudeau*¹² qui réunit trois articles que Brunet a publiés entre 1968 et 1972¹³. Dans ces articles, les positions divergentes de Brunet et de Trudeau sur l'histoire et le devenir constitutionnel du Québec et du Canada sont clairement étayées.

Il est à souligner que les écrits des trois historiens qui ont grandement contribué à réécrire et à réinterpréter l'histoire du Canada, devenue celle des deux Canadas puis du Québec, refont surface grâce au travail acharné d'un Lefebvre, sans doute nostalgique mais

10. M. Brunet (1995), *Le Québec à la minute de vérité*, Montréal, Guérin, 420 p.

11. *Idem*.

12. M. Brunet (2000), *L'historien Michel Brunet juge Pierre Elliott Trudeau*, Montréal, Guérin, 89 p.

13. M. Brunet (1968), « Un pays qui se cherche et la tentative de diversion de M. Pierre Elliott Trudeau », *La Presse*, 22 mai. M. Brunet, « Victime de l'accélération de l'histoire, M. Trudeau deviendra-t-il le fossoyeur du Canada contemporain? », *Le Devoir* (texte revu), 30 décembre 1970. M. Brunet, « La révision constitutionnelle: un problème Canadien ou québécois? », *L'Action nationale*, n° 61, avril-mai 1972, p. 681-688.

conscient de l'importance du rôle que ses maîtres ont joué dans la redéfinition de l'identité québécoise qui, jusqu'alors, se complaisait dans une attitude de survie et non pas d'agir par soi.

Les célébrités canadiennes

Lefebvre fait aussi revivre, aux éditions Lidec, la collection « Célébrités canadiennes » qui compte déjà plus de soixante-dix titres. Cette collection vise à faire connaître, en de courts opuscules illustrés et rédigés dans une langue juste et simple, quelques personnages qui, à divers degrés et dans différentes sphères, ont influencé le cours de l'histoire du Canada et du Québec.

Lefebvre se réserve, comme il se doit, la biographie de son ancien maître Raoul Blanchard qu'il rédige avec la collaboration de Marc-Aimé Guérin. Il fait appel à des spécialistes pour écrire entre autres les biographies du poète Charles Gill par Réginald Hamel, du poète Guy Delahaye par Robert Lahaise, de Joseph-Onil Lesieur, fondateur de l'Institut séculier des Servantes de Marie-Immaculée, par Gabrielle Lefebvre et Thérèse Thibault, de l'historien de l'éducation Louis-Philippe Audet par Bernard Lefebvre, du journaliste André Laurendeau par Félix Bouvier¹⁴.

Lefebvre ne se contente pas de recruter un auteur. Il agit comme un véritable éditeur qui le conseille et l'encourage avec professionnalisme, empathie et douceur, le corrige, tout en le soutenant. Bref, là encore comme dans ses écrits pédagogiques ou dans ses manuels, Lefebvre met en pratique ce qu'il ne s'est jamais lassé d'enseigner : il importe de fonder son action sur soi-même, sur son propre agir pour accéder au savoir.

Les manuels

Enfin, à titre d'éditeur, Lefebvre s'emploie à trouver, recruter et encadrer des équipes d'auteurs capables de concevoir et de rédiger

14. La liste complète des ouvrages de la collection « Célébrités canadiennes » devenue « Célébrités/collection biographique » dont Lefebvre a dirigé la publication se trouve à l'annexe IV.

du matériel pédagogique, en particulier des manuels. Là encore, ses multiples et féconds contacts dans divers milieux intellectuels favorisent son travail. Une fois que Lefebvre a réuni une équipe d'auteurs qu'il croit capable de mener à terme et dans des délais prescrits un projet pédagogique et didactique de qualité convenant à une clientèle ciblée d'élèves, il se montre d'une grande disponibilité et d'excellent conseil pour soutenir et guider l'équipe en général et son directeur de collection en particulier¹⁵. Cependant, toujours en accord avec ses théories didactiques longuement mûries, Lefebvre se refuse de suggérer une méthode ou un choix de thèmes conceptuels trop précis. Il tient à laisser pleine liberté aux auteurs en tablant qu'à leur tour ils laisseront aux élèves cette même liberté nécessaire à l'apprentissage : « Pour que l'élève puisse effectuer sa démarche historique, pour que l'enseignant puisse l'y aider efficacement, la chose devrait être également évidente, l'enseignement de l'histoire a besoin de liberté. Point d'authentique enseignement de l'histoire sans cela¹⁶ ».

À titre d'exemple, en 1998 Lefebvre invite un ancien étudiant de son cours de didactique de l'histoire, devenu enseignant au secondaire, à entreprendre à l'intention des élèves de la cinquième année du secondaire la rédaction d'un manuel de sciences humaines¹⁷ accompagné d'un guide à l'intention des maîtres¹⁸. Cet ouvrage demeure encore en 2009 le seul manuel au Québec conçu en fonction du cours d'histoire dispensé en cinquième année du secondaire. Cet ouvrage, en plus de combler un vide, est novateur. En intégrant l'histoire, la géographie et l'économie, l'auteur convie ainsi les élèves à une approche globale et non segmentée de l'étude

15. C'est ainsi qu'il agit avec une équipe qui, sous la direction de Félix Bouvier, rédige un manuel destiné aux élèves de la première année du secondaire. F. Bouvier, dir., L. Lamontagne, J. Chartrand, C. Richmond et M. Vallières (2004), *De la sédentarisation à la Renaissance*, manuel de l'élève (473 p.) et guide d'enseignement (464 p.), Montréal, Lidec.

16. A. Lefebvre (1996), *op. cit.*, p. 167.

17. F. Bouvier (1999a), *Connaissance du monde contemporain*, Montréal, Lidec, 228 p.

18. F. Bouvier (1999b), *Connaissance du monde contemporain*, Guide pédagogique, Montréal, Lidec, 92 p.

d'une société. En conviant les enseignants et les élèves à se pencher sur les grands enjeux politiques, économiques, sociaux et culturels, il juxtapose l'histoire du xx^e siècle comme mode explicatif et contribue à la formation d'un citoyen que l'on espère autonome et éclairé.

En dirigeant l'édition de ce manuel, Lefebvre actualise une approche qu'il avait préconisée quelques années auparavant. En effet, il avait écrit que, dans les classes terminales, l'instruction civique, que l'on peut fort bien associer à l'éducation à la citoyenneté, peut amener les élèves à s'interroger d'une manière autonome, critique et lucide sur les grands enjeux que doivent affronter les nations¹⁹. Encore une fois, à l'âge de 72 ans, en étant à la source de la rédaction du manuel *Connaissance du monde contemporain*, André Lefebvre apparaît à la fois comme un précurseur dans l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines et un visionnaire didactique et pédagogique.

Les derniers écrits

Au cours de la dernière période de sa vie, Lefebvre écrit peu si l'on excepte la réédition de quelques textes qu'il cisèle et peaufine. C'est ainsi qu'il publie en 1996 aux éditions Guérin, sous le titre *De l'enseignement de l'histoire*, quelques analyses traitant à la fois de l'enseignement de l'histoire au secondaire et du processus didactique qui l'accompagne. D'entrée de jeu, il se demande s'il est possible d'enseigner l'histoire au secondaire puisque l'adolescent est trop souvent incapable d'accéder à la pensée formelle, quoiqu'il soit :

[...] virtuellement possible à un adolescent d'exercer certaines capacités mentales, mais il ne les exercerait pas faute d'être sollicité. Le degré d'attraction de l'histoire, son manque de résonances concrètes dans l'expérience vécue de l'adolescent permettrait d'envisager sérieusement cette hypothèse²⁰.

Au surplus, l'adolescent n'a pas toujours totalement acquis et

19. A. Lefebvre (1996), *op. cit.*, p. 115.

20. *Ibid.*, p. 15.

assimilé des notions comme la durée, la continuité, l'évolution, la simultanéité et la réversibilité qui sont indispensables à une démarche scientifique en histoire. Malgré tout, il demeure possible d'initier à l'histoire de jeunes adolescents de 11 ou 12 ans puisqu'ils ont acquis le sens des successions, de l'ordre, de même que celui de la continuité historique. Les périodes historiques les mieux comprises à cet âge, concède Lefebvre, demeurent peut-être les plus anciennes, « probablement parce qu'elles peuvent le mieux se distinguer du présent et n'ont pas nécessairement à être examinées par rapport à son temps vécu²¹ ».

Mais Lefebvre demeure convaincu que seul l'adulte est véritablement, mais à différents degrés, capable de remonter dans un sens ou dans l'autre le cours du temps. « C'est dire que, pour l'adulte lui-même, pour l'historien même, le passé reste toujours plus ou moins abstrait, qu'il est toujours plus ou moins étranger²². » Et Lefebvre d'avancer : « On a probablement considéré à tort que l'histoire développait la notion de temps chez l'enfant. Le problème se pose exactement à l'inverse : sans notion de temps, il est impossible d'entreprendre l'étude de l'histoire²³. » Pour lui, vouloir qu'un enfant fasse de l'histoire sans qu'il ait acquis la notion de temps demeure peine perdue.

Par conséquent, les déformations, schématisations et simplifications du passé imposées à l'élève, sous prétexte qu'il doit comprendre de force et comme par effraction l'histoire, ne lui permettent pas d'assimiler la réalité étudiée, mais le placent dans une situation qui l'empêche de comprendre. Pour qu'une chose soit apprise, comprise et intégrée, il n'y a pas de recettes pédagogiques magiques, réaffirme Lefebvre. Il importe qu'elle « soit à ma portée. Encore cela ne suffit-il pas. Il faut aussi que la chose en question ne m'indiffère point. Plus : qu'elle m'intéresse²⁴ ».

Il est indispensable qu'un enseignant ne soit pas obligé de se

21. *Ibid.*, p. 17.

22. *Ibid.*, p. 21.

23. *Ibid.*, p. 23. Lefebvre reprend ici un texte qu'il a cosigné avec M. Allard, J. Archambault, G. Lachance et B. Lefebvre (1968), *op. cit.*, p. 33.

24. *Ibid.*, p. 40.

soumettre à la mode du jour (le tableau noir à une époque, l'audio-visuel à une autre, l'informatique aujourd'hui) pour dispenser un enseignement de qualité. La réalité pédagogique demeure plus complexe: « Toutes les hérésies pédagogiques, affirme Lefebvre, naissent de la tentation de simplifier. Toutes ressortissent à la magie. Malheureusement ou heureusement, l'enseignement, ce n'est pas simple²⁵ ». En fait, il faut laisser à l'élève la marge de manœuvre nécessaire pour qu'il puisse être créatif. Car, « c'est à l'élève, avec l'aide de l'enseignant, mettant à son service tous les moyens disponibles, des plus humbles aux plus sophistiqués, comme l'ordinateur, d'effectuer la démarche dont il est capable à l'imitation du savant et de l'artiste²⁶ ».

Certes, peu importent les stratégies mises en œuvre pour apprivoiser la méthode historique, l'enseignant et son élève doivent s'appuyer sur le présent. Lefebvre poursuit: « De toute façon, mes intérêts, à moi, jeune ou moins jeune, sont au présent, qui suis au présent, comme aussi, mes besoins, mes questions, que j'interroge l'avenir, que je questionne même le passé²⁷. »

Dans ce contexte, l'école a d'abord comme rôle, au primaire puis au secondaire, d'aider « l'élève à prendre progressivement conscience de sa propre expérience des réalités sociales, à l'analyser comme à en ordonner les éléments, à définir les divers phénomènes sociaux dont il a conscience et à s'expliquer les liens qui les rattachent les uns aux autres²⁸ ». C'est à partir de sa réalité que l'élève peut arriver à comprendre, à travers les générations et les civilisations qui l'ont précédé – en particulier ses propres ancêtres – comment, malgré moult erreurs et reculs, s'est façonné peu à peu le monde qui est le sien.

Généralement, les adultes, fussent-ils historiens, interrogent le passé à partir des questions que leur inspire le présent. Pourquoi

25. *Ibid.*, p. 42.

26. A. Lefebvre (1992), « Sur l'ordinateur à l'école », *À propos de révolution pédagogique*, recueil de textes miméographiés, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, p. 19.

27. A. Lefebvre (1996), *op. cit.*, p. 64.

28. *Ibid.*, p. 96.

alors imposer une démarche où l'on part d'un passé abstrait qui ne semble pas mener au présent ? À cette question, la réponse de Lefebvre est fort simple. « Tout ce qu'on peut faire, si l'on veut que l'élève fasse vraiment de l'histoire, c'est de l'inviter à construire lui-même l'histoire dont il est capable²⁹. » Pour y arriver, il lui faut d'abord partir du monde présent, de la réalité qui l'entoure, de ses interrogations. En somme, selon Lefebvre :

[...] à l'école, l'histoire ne doit pas être une matière à couvrir, un programme à épuiser ; c'est une activité à mettre en branle et à exercer. Et c'est cette activité même qui suppose, appelle, exige, met en œuvre une matière. Il n'y a pas de bagage à acquérir, mais, pour agir, l'élève a besoin d'un bagage et, en agissant, il accumule un bagage. Il ne doit pas s'agir, à l'école, de proposer un contenu à absorber de gré ou de force, mais d'inviter, mais d'inciter chacun à faire sa démarche historique, chacun développant son propre contenu. Il doit s'agir, pour l'élève, moins de choses à apprendre que de choses à faire, celles qui sont en son pouvoir. Il doit s'agir, non pas d'une « matière » à dominer, mais d'une matière à développer, et propre à chacun³⁰.

Dans ce texte qui est en quelque sorte le dernier écrit important de Lefebvre sur l'enseignement de l'histoire, il affine et développe, après plus de 30 ans de recherches, l'hypothèse qu'il avait formulée quelques années auparavant, à savoir que l'apprentissage de l'histoire doit prendre appui sur le présent :

S'il s'agit en histoire d'expliquer le présent et de s'ouvrir à l'avenir au moyen du présent lui-même d'abord, au moyen du passé ensuite, l'apprentissage de l'histoire, au primaire et au secondaire à tout au moins, doit commencer par le présent, d'autant que c'est avec son expérience du monde présent qu'on peut seul appréhender le passé³¹.

Dans cette perspective, on l'aura compris, il est impossible de fonder l'enseignement sur des contenus et sur des méthodes d'enseignement prédéterminés par des programmes et repris par des

29. *Ibid.*, p. 125.

30. *Ibid.*

31. A. Lefebvre (1987), *op. cit.*, p. 106.

manuels car ni les uns ni les autres ne peuvent tenir compte des aptitudes, des intérêts et des expériences de chacun des élèves. Car, poursuit Lefebvre :

[...] l'enseignement de l'histoire à partir du présent appelle une pédagogie centrée sur l'élève. S'il est vrai, comme on l'a dit, que les méthodes actives sont l'application pédagogique de la méthode scientifique, l'enseignement de l'histoire à partir du présent est un enseignement actif parce qu'il est l'application pédagogique de la démarche historique. Ainsi, dans cet enseignement, le programme d'études ne peut être autre chose que la démarche historique que fait l'élève et les divers apprentissages qu'il effectue la faisant. Dans cet enseignement, l'évaluation ne peut porter que sur cette démarche et sur ces apprentissages, et en vue d'amener l'élève à les évaluer lui-même³².

Toutefois, reconnaît Lefebvre, cette pédagogie de l'autonomie axée sur l'apprentissage d'une démarche, la démarche de l'élève, sa propre démarche, celle qu'il est capable de faire s'avère difficile à appliquer. Pourquoi en est-il ainsi? « [...] il faut bien se dire que cela est très difficile et très fatigant³³ ». Si l'enseignement se résume à un discours, le professeur n'a qu'à « se programmer », d'autant qu'on lui fournit le programme. Mais si ce qui intéresse l'enseignant « c'est l'agir de l'élève, c'est l'amener à cheminer... Il pourra bien arriver, à un moment donné, qu'il ne se passe rien, ce que je crains toujours un peu du moins, qu'il ne se passe rien du tout, et alors, saurais-je quoi faire pour sortir de l'impasse³⁴? » Et il importe que l'enseignant accepte de vivre cette insécurité. Mais, cette façon de procéder « [...] suppose qu'on crée au besoin, parfois à tous les coups. Or, c'est fatigant de créer, et il n'est pas de créateurs à jets continus, pas plus en art que dans l'enseignement, qui est un art dans la réalité, s'il peut comme tout art devenir objet de science³⁵ ».

32. *Ibid.*

33. A. Lefebvre (1987a), « Une façon de concevoir l'enseignement de l'histoire », dans *Enseignement de l'histoire et pédagogie muséale*, texte miméographié publié dans « Les études du laboratoire de didactique des sciences sociales », Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, p. 9.

34. *Ibid.*

35. *Ibid.*

Pourquoi alors demander aux enseignants de réinventer quotidiennement la pédagogie ? « C'est pas possible³⁶ » de répondre Lefebvre. On croit ici entendre appliqué à la pédagogie l'écho des paroles pessimistes mais lucides de Séguin, maître de Lefebvre, à propos du devenir de la nation québécoise. Toutefois, Lefebvre, réaliste, confiant ou cynique (à chacun de juger) conclut « [...] ceux qui sont capables de créer, ceux qui aiment inventer n'ont jamais attendu de permission pour le faire³⁷ ». Et, dans la vie d'un élève, il ne suffit souvent que de rencontrer un seul enseignant pour que s'allume et s'enflamme le brasier du savoir créateur, source de lumière et de chaleur.

Après de nombreuses années de réflexion, Lefebvre envisageait « d'élaborer le traité de didactique de l'histoire qui synthétiserait mes travaux tout en les dépassant³⁸ ». Malheureusement, le destin en décide autrement. Il ne le rédigera pas. Mais pouvait-il l'écrire ? Ayant affirmé depuis ses tout premiers textes qu'il n'existe dans l'enseignement de « recette », pouvait-il proposer une « méthode » ?

À proprement parler, je n'ai pas préconisé de méthode d'enseignement ; j'ai seulement voulu que l'élève pratiquât la méthode historique, sans quoi il n'est pas d'apprentissage de l'histoire. Si j'ai prôné un enseignement actif, c'est seulement pour que l'élève pratique la démarche historique, sans quoi il n'est pas d'activité historique à l'école. Pour faire de l'histoire, il faut que l'élève fasse l'apprentissage de la démarche historique, et l'enseignant d'histoire que de l'aider à faire cet apprentissage³⁹.

Plus qu'une recette, plus qu'une méthode, c'est toute une conception de l'enseignement de l'histoire et de tout l'enseignement qui se dégage de l'œuvre de Lefebvre. À l'heure où le décrochage scolaire préoccupe de plus en plus tous ceux qui sont intéressés par la question de l'éducation, n'est-il pas le temps de revenir à une pédagogie prônant l'autonomie des enseignants et des élèves ? De briser

36. *Ibid.*

37. *Ibid.*, p. 10.

38. A. Lefebvre (1987), *op. cit.*, p. 107.

39. A. Lefebvre (n.d.), *Étapes d'une recherche en didactique de l'histoire*, s.l., Fonds André Lefebvre, Archives, Université de Montréal, P23/1, 2.

les chaînes de la dictature bureaucratique ? De libérer directeurs et enseignants des nombreuses et multiples corvées d'assistance à des réunions, de rédaction de rapports ? Car, du moins jusqu'à preuve du contraire, c'est dans la classe et non dans les officines que tout se passe au jour le jour, au rythme des saisons, et comme dans la nature, toute activité se déroule lentement. Il faut prendre le temps de laisser mûrir, en histoire comme ailleurs, non pas pour suivre un plan mais pour être attentif au déroulement de la vie qui ne saurait s'enfermer. Il faut, à l'instar de Brisebois, l'un des premiers maîtres de Lefebvre, faire en sorte qu'il reste « [...] du temps pour parler de toutes espèces de choses importantes – pour “parler de la vie”⁴⁰ ».

40. A. Lefebvre (1993), *op. cit.*, p. 274.

Conclusion

Au-delà d'une analyse critique de l'enseignement de l'histoire, c'est une conception de tout l'enseignement qui se dégage de l'œuvre de Lefebvre, cet universitaire à l'humanisme profond qui promeut une pédagogie axée sur la démarche libre et propre à chaque élève. Démarche conduisant à une pédagogie de l'autonomie et se traduisant par une très grande distance qu'enseignants et élèves doivent maintenir à l'égard des méthodes d'enseignement, des manuels et des programmes imposés. Il en découle une approche qui dénote non seulement une grande confiance en l'élève, mais aussi en sa grande capacité d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit pour pouvoir ensuite remonter le passé afin d'en dégager les racines et les fondements de son action. Au total, il est question d'une approche didactique et pédagogique basée sur « l'agir par soi », sur l'autonomie de la personne et non sur « l'appauvrissement essentiel » qu'amène à peu près inexorablement la soumission intellectuelle à l'autorité. « Rebel with a cause », c'est ainsi que nous serions portés à qualifier Lefebvre au terme de sa carrière.

Malgré l'ampleur puis, surtout, la qualité et l'importance de son œuvre, Lefebvre demeure sinon méconnu, du moins à notre avis, insuffisamment reconnu. Et pourtant... et pourtant, il est sans doute l'un des professeurs qui, dans l'histoire de l'éducation au Québec, a le plus publié. Il est devenu le promoteur d'un enseignement de l'histoire à rebours et s'inscrit parmi les premiers sinon le premier à le concrétiser sur le plan didactique dans des outils pédagogiques et à l'appliquer à son propre enseignement. Il compte parmi les seuls pédagogues qui renouvellent profondément

le genre « manuel ». Il s'inscrit parmi les précurseurs d'une pédagogie axée sur l'élève. Il s'élève parmi les rares intellectuels qui, vers 1960, affrontent les dogmatiques qui dirigent et orientent, depuis des lustres, le système scolaire québécois d'éducation et... il en paye le prix. Il fait partie des fondateurs de l'un des premiers lycées québécois laïques. Et pourtant, et pourtant... la liste peut facilement s'allonger.

Comment peut-on expliquer cette méconnaissance qui tient presque de l'ostracisme ? La réponse n'est pas évidente. Sans doute d'abord par son caractère, car, sous des apparences timides, se cache un homme d'une grande culture, tenace, d'une logique impeccable, capable d'aller jusqu'au bout de ses convictions et que nulle autorité n'intimide ou ne fait reculer. À preuve, jeune enseignant à l'école normale Jacques-Cartier, ne met-il pas sa carrière en péril pour défendre son collègue Marc-Aimé Guérin envers et contre plusieurs, y compris les dirigeants du puissant Département de l'instruction publique, « ... Dieu le Père » comme l'a qualifié le Frère Untel¹ ?

Mais, au-delà de son caractère, on craint ses idées. Car, une fois appliqués, les principes didactiques et pédagogiques de Lefebvre contribueraient en quelque sorte à transformer tout le système québécois d'enseignement et en particulier l'université. En se fondant essentiellement sur un profond respect de la personne et sur la conviction que chacun doit réaliser son propre cheminement, Lefebvre rejette tout mode d'enseignement basé sur l'autoritarisme et le dogmatisme. Convaincu que l'acquisition du savoir passe par un cheminement critique personnel, Lefebvre fait confiance à la capacité de chaque personne de gérer sa propre démarche. Par ses écrits et par son propre enseignement, Lefebvre se pose comme le dangereux adversaire d'un système scolaire basé sur une transmission dictatoriale et dogmatique du savoir.

Lefebvre, par sa pensée, par son action, met la demeure en péril. À l'instar de quelques autres prolifiques professeurs à la pensée originale et critique, pensons ici à Robert Lahaise du Département

1. [J.-P. Desbiens] (1960), *op. cit.*, p. 31.

d'histoire de l'Université du Québec à Montréal, ou encore à Normand Baillargeon du Département de didactique et de pédagogie de la même université, ou bien à Paul-André Turcotte de l'Institut catholique de Paris, ou à Gisèle Barret², collègue de Lefebvre de l'Université de Montréal, André Lefebvre reste à l'écart des cercles du pouvoir. Tous ces universitaires, comme Lefebvre, ne s'enferment ni dans une écriture hermétique ni dans leurs bureaux, ils utilisent des mots simples que tous peuvent comprendre et demeurent proches de leurs étudiants. En d'autres termes, ils sont accessibles et disponibles. Par leur simple présence, ils deviennent des menaces pour leurs collègues et pour l'ensemble du système universitaire. Ce sont des « anarchistes », au sens noble du terme, qu'il vaut mieux, sinon renvoyer, du moins neutraliser. Lefebvre, et c'est tout à l'honneur des convictions dont il a témoigné tout au long de sa carrière, compte parmi ceux à qui le système réserve ce régime.

Malgré tout et peut-être grâce à cela, entre autres, André Lefebvre, ce grand pédagogue, doublé d'un être humain attachant, mérite bien le qualificatif « de remarquable » que lui confère, parmi plusieurs, son ancien étudiant Denis Vaugeois³. Nous partageons d'emblée ce jugement sur celui qui doit être considéré comme le fondateur de la didactique de l'histoire au Québec et être compté parmi les rangs des grands pédagogues québécois.

2. André Lefebvre a consacré un ouvrage à l'étude de la pensée pédagogique de Gisèle Barret, professeur d'expression dramatique à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. A. Lefebvre (1989), *À la rencontre de Gisèle Barret*, Montréal, Recherche en expression, 280 p.

3. D. Vaugeois (2006), « Préface » dans R. Comeau et J. Lavallée, dir., *L'historien Maurice Séguin, théoricien de l'indépendance et penseur de la modernité québécoise*, Québec, Septentrion, p. 8.

Bibliographie sommaire

Archives

Université de Montréal

Le fonds André Lefebvre a été versé aux archives de l'Université de Montréal le 16 octobre 1973 et a été complété, par la suite, par d'autres versements. Un inventaire analytique partiel du fonds a été effectué en 1975 par Jacques Ducharme (*Inventaire analytique du fonds André Lefebvre*, Montréal, Secrétariat général de l'Université de Montréal, 62 p.). Nous avons utilisé plusieurs documents de ce fonds, en particulier ceux qui sont relatifs à « l'affaire Guérin » ainsi que des textes inédits d'André Lefebvre.

Université du Québec à Montréal

Les archives de l'Université du Québec à Montréal conservent sous la cote 2P le fonds de l'école normale Jacques-Cartier. On y retrouve plusieurs documents qui ont trait à « l'affaire Guérin ».

Ouvrages et articles d'André Lefebvre

Nous n'avons retenu que les textes d'André Lefebvre qui ont été cités dans cette étude.

LEFEBVRE, A., « Réflexions sur l'enseignement de l'histoire », série d'articles publiés dans *L'Enseignement primaire*, de septembre 1955 à juin 1956, puis dans *L'Instruction publique*, de septembre 1956 à mars 1957.

LEFEBVRE, A., « L'histoire au cours secondaire », série d'articles publiés dans *L'Instruction publique*, de septembre 1957 à juin 1959.

- LEFEBVRE, A., avec la collaboration de Jacques Tremblay, *Histoire et mythologie. Essai sur l'enseignement de l'histoire à l'élémentaire*, Montréal, Beauchemin, 1964, 86 p.
- LEFEBVRE, A., *Sur l'histoire. Contributions à l'élaboration de préliminaires pour l'enseignement*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 2, Trois-Rivières, les éditions du Boréal Express, 1969, 82 p.
- LEFEBVRE, A., *La Montreal Gazette et le nationalisme canadien (1835-1842)*, Montréal, Guérin, 1970, 207 p.
- LEFEBVRE, A., « Denis Vaugeois et l'Union des deux Canadas; nouvelle conquête, 1791-1840 », dans *Histoire et enseignement de l'histoire*, 1976. Recueil de textes miméographiés publié dans « Les études du laboratoire de didactique des sciences humaines », Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 1982, p. 36 à 57.
- LEFEBVRE, A., « Le professeur Maurice Séguin et ses normes », dans *Histoire et enseignement de l'histoire*, 1982. Recueil de textes miméographiés publié dans « Les études du laboratoire de didactique des sciences humaines », Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 57 p.
- LEFEBVRE, A., « Pour une pédagogie du laisser faire dans la formation de l'enseignant », dans G. RACETTE, M. ALLARD, P. ANSART, *Essais de pédagogie universitaire en sciences sociales et en formation des enseignants*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 10, Montréal, Guérin, 1982a, p. 121-154.
- LEFEBVRE, A., « En lisant l'*Opale de feu* de Colette Dufresne-Tassé » dans *Mélanges didactiques*, 1985. Recueil de textes miméographiés publié dans « Les études du laboratoire de didactique des sciences humaines », Département des sciences de l'éducation, UQAM, 22 p.
- LEFEBVRE, A., « Prolégomènes à une didactique muséale en histoire », dans *Actes du colloque Musée et éducation: modèles didactiques d'utilisation des musées*, Université du Québec à Montréal, du 30 octobre au 1^{er} novembre 1985, Montréal, Société des musées québécois, 1986, p. 12-14.
- LEFEBVRE, A., « Examen d'une hypothèse de recherche », dans *Enseignement de l'histoire et pédagogie muséale*, 1987. Recueil de textes miméographiés publié dans « Les études du laboratoire de didactique des sciences sociales », Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, p. 103-107.

- LEFEBVRE, A., « Une façon de concevoir l'enseignement de l'histoire », dans *Enseignement de l'histoire et pédagogie muséale*, texte miméographié publié dans « Les études du laboratoire de didactique des sciences sociales », Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 1987a, p. 7-20.
- LEFEBVRE, A., *Marie Victorin. Le poète éducateur*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation et Guérin, 1987b, 203 p.
- LEFEBVRE, A., *À la rencontre de Gisèle Barret*, Montréal, Recherche en expression, 1989, 280 p.
- LEFEBVRE, A., « Une visite guidée par les pairs dans le Vieux Montréal », 1990, texte dactylographié, Fonds André Lefebvre, Archives, Université de Montréal, boîte 3553, 26 p.
- LEFEBVRE, A., « Hommages à madame Charlotte Ansart à l'occasion de son 105^e anniversaire » dans M. ALLARD et S. BOUCHER, 1789. *Enseigné et imaginé, regards croisés France-Québec*, Montréal, éditions Noir sur Blanc, 1990, p. 191.
- LEFEBVRE, A., *Cheminement d'un groupe d'élèves-maîtres en didactique de l'histoire*, texte miméographié, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1991, 158 p.
- LEFEBVRE, A., « Une visite guidée par les pairs dans le Vieux Montréal », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 16, n° 3, 1991a, p. 313-329.
- LEFEBVRE, A., « Sur l'ordinateur à l'école », *À propos de révolution pédagogique*, recueil de textes miméographiés, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1992, p. 1-23.
- LEFEBVRE, A., « À qui de droit », dans M. ALLARD, M. BOISVERT et B. GENDREAU, dir., *La formation des maîtres; pour une pédagogie de l'autonomie*, Actes du colloque tenu à l'Université de Montréal, les 21 et 22 octobre 1993 à l'Université du Québec à Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1993, p. 261-280.
- LEFEBVRE, A., « Préface à l'ouvrage: *Les programmes des écoles publiques catholiques francophones du Québec 1608-1941* », 1993a, texte miméographié, Archives de l'Université de Montréal, boîte 3553, pièce 12, 23 p.
- LEFEBVRE, A., « Des enseignants en situation innovante dans un cours sur le milieu muséal dans l'enseignement », Communication présentée en

1991 à Salamanque et reproduite dans un recueil de textes miméographiés, A. Lefebvre, *Variations sur l'enseignement*, Faculté des sciences de l'éducation, Département de didactique, Université de Montréal, 1993b.

LEFEBVRE, A., *De l'enseignement de l'histoire*, Montréal, Guérin, 1996, 207 p.

Les manuels et les guides pédagogiques d'André Lefebvre

Sciences humaines (élémentaire)

LEFEBVRE, A., *Initiation aux sciences humaines à l'élémentaire par la méthode du jeu de la vie*, Montréal, Guérin, 1969a, 104 p.

LEFEBVRE, A., *Les maisons*, Montréal, Guérin, 1969b, 51 p.

LEFEBVRE, A., *Les maisons*, Livret pédagogique, Montréal, Guérin, 1969c, 120 p.

LEFEBVRE, A., *Les animaux*, Montréal, Guérin, 1969d, 51 p.

LEFEBVRE, A., *Les animaux*, Livret pédagogique, Montréal, Guérin, 1969e, 120 p.

LEFEBVRE, A., *Les véhicules*, Montréal, Guérin, 1969f, 51 p.

LEFEBVRE, A., *Les véhicules*, Livret pédagogique, Montréal, Guérin, 1969g, 120 p.

LEFEBVRE, A., *De la localité à Montréal*, Montréal, Guérin, 1969h, 51 p.

LEFEBVRE, A., *De la localité à Montréal*, Livret pédagogique, Montréal, Guérin, 1969i, 103 p.

BELLEROSÉ, Y., M.-A. GUÉRIN et A. LEFEBVRE, *Ce monde où je vis*, Sciences humaines, élémentaire 1, Montréal, Guérin, 1972a.

BELLEROSÉ, Y., M.-A. GUÉRIN et A. LEFEBVRE (1972b), *Ce monde où je vis*, Livret pédagogique, Sciences humaines élémentaire 1, Montréal, Guérin, 111 p.

BELLEROSÉ, Y., M.-A. GUÉRIN et A. LEFEBVRE (1973a), *La vie des hommes*, Sciences humaines, élémentaire 2, Montréal, Guérin.

BELLEROSÉ, Y., M.-A. GUÉRIN et A. LEFEBVRE (1973b), *La vie des hommes*, Livret pédagogique, Sciences humaines, élémentaire 2, Montréal, Guérin, 111 p.

Histoire au secondaire

- LEFEBVRE, A., *Initiation à l'histoire à partir du monde actuel*, Montréal, Guérin, 1971a.
- LEFEBVRE, A., *Initiation à l'histoire à partir du monde actuel*, Guide pédagogique, Montréal, Guérin, 1971b, 195 p.
- LEFEBVRE, A., *Histoire de la civilisation à partir du monde actuel*, Montréal, Guérin, 1972a, 280 p.
- LEFEBVRE, A., *Histoire de la civilisation à partir du monde actuel*, Guide pédagogique, Montréal, Guérin, 1972b, 285 p.
- LEFEBVRE, A., *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*, Montréal, Guérin, 1973a, 301 p.
- LEFEBVRE, A. et M. ALLARD, *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*, Guide pédagogique, Montréal, Guérin, 1973b, 252 p.
- LEFEBVRE, A., *Histoire du monde actuel*, Montréal, Guérin, 1975a, 261 p.
- LEFEBVRE, A. et M. ALLARD, *Histoire du monde actuel*, Guide pédagogique, Montréal, Guérin, 1975b, 177 p.

Entrevues

Entrevues accordées par Bernard Lefebvre, frère d'André, à Michel Allard au cours des années 2006 à 2009. Ces entrevues ont porté surtout sur des informations relatives à la biographie personnelle d'André Lefebvre.

Site Internet

P. Aubin, *Les manuels scolaires québécois*, <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol>. Ce site réunit «des documents imprimés depuis 1765 qui permettent d'amorcer des études en histoire des manuels scolaires produits au Québec». C'est une source inestimable d'informations.

Ouvrages et articles

- ADLER, L., *L'insoumise Simone Weil*, Actes Sud, 2008, 272 p.
- ALLARD, M., J. ARCHAMBAULT, G. LACHANCE, A. LEFEBVRE et B. LEFEBVRE, *La formation de l'enseignant d'histoire. Recherche d'une pédagogie*,

Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 1, Trois-Rivières, Boréal Express, 1968, 66 p.

ALLARD, M. et A. LEFEBVRE, « Le renouveau de l'enseignement de l'histoire au Québec » dans A. LEFEBVRE et M. ALLARD, responsables, *L'histoire et son enseignement*, Les Presses de l'Université du Québec, 1970, p. 7-10.

ALLARD, M., « Le groupe de recherche franco-québécois en didactique des sciences humaines : neuf années de coopération », dans J. PORTES et S. SIMARD, dir., *La coopération universitaire entre la France et le Québec. Bilan et perspectives*, Paris, Centre de coopération universitaire franco-québécoise et les publications de la Sorbonne, mai 1987, p. 57-62.

ALLARD, M., M. BOISVERT et B. GENDREAU, « Introduction », dans M. ALLARD, M. BOISVERT et B. GENDREAU, *La formation des maîtres ; pour une pédagogie de l'autonomie*, Actes du colloque tenu à l'Université de Montréal, les 21 et 22 octobre 1993 à l'Université du Québec à Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1993, p. 5-8.

ALLARD, M. et B. LEFEBVRE, dir., *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec, des origines à aujourd'hui*, Montréal, Les éditions Logiques, 1998, 708 p.

ALLARD, M. avec la collaboration d'A. LANDRY, « Le manuel d'histoire, reflet des programmes ? Un cas d'exception : l'œuvre du professeur André Lefebvre », dans M. LEBRUN, dir., *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 61-76.

ALLARD, M. (2006a), « L'influence de Maurice Séguin sur l'enseignement », dans R. COMEAU et J. LAVALLÉE, dir., *L'historien Maurice Séguin. Théoricien de l'indépendance et penseur de la modernité québécoise*, Québec, Septentrion, p. 122-134.

ALLARD, M. (2006b), « L'affaire Guérin : une contribution à la réforme de la formation des maîtres au Québec », *Historical Studies in Education. Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 18, n° 2, automne, p. 191-199.

ANSART, P. et M. ALLARD, dir., *Essais de pédagogie universitaire en sciences sociales et en formation des enseignants*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 10, Montréal, Guérin, 1982, 224 p.

- AUDET, L.-P., *Histoire de l'enseignement au Québec*, 2 vol., Montréal, Holt, Rinehart et Winston limitée, 1971, t. 1: 432 p., t. 2: 496 p.
- AUGÉ, C. et A. DESROSIERS, *Grammaire enfantine, premier livre de grammaire*, Montréal, Beauchemin, c. 1910, 96 p.
- BLAIN, J., « Maurice Séguin ou la rationalisation de l'histoire nationale », préface à M. Séguin, *La nation « canadienne » et l'agriculture (1760- 1850). Essai d'histoire économique*, Trois-Rivières, les Éditions du Boréal Express, 1970, p. 17-40.
- BLOCH, M., *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Collin, 1964.
- BOUVIER, F. (1999a), *Connaissance du monde contemporain*, Manuel de l'élève, Montréal, Lidec, 228 p.
- BOUVIER, F. (1999b), *Connaissance du monde contemporain*, Guide pédagogique, Montréal, Lidec, 92 p.
- BOUVIER, F. (2004), « André Lefebvre, un grand didacticien de l'histoire », *Traces*, vol. 42, n° 3, p. 38-41.
- BOUVIER, F., dir., L. LAMONTAGNE, J. CHARTRAND, C. RICHMOND et M. VALLIÈRES (2004a), *De la sédentarisation à la Renaissance*, Manuel de l'élève, Montréal, Lidec, 373 p.
- BOUVIER, F., dir., L. LAMONTAGNE, J. CHARTRAND, C. RICHMOND et M. VALLIÈRES (2004b), *De la sédentarisation à la Renaissance*, Guide d'enseignement, Montréal, Lidec, 464 p.
- BOUVIER, F. (2005), « Un homme et un didacticien d'exception », s.l., texte inédit.
- BOUVIER, F., et M. SARRA-BOURNET, dir., (2008a), *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle*, Québec, Septentrion, 174 p.
- BOUVIER, F., J.-F. CARDIN et C. DUQUETTE (2008b), « Recherche didactique sur l'enseignement de l'histoire au Québec: les années 1960 », *Traces*, vol. 46, n° 2, p. 27-34.
- BOUVIER, F., J.-F. CARDIN et C. DUQUETTE (2009), « Les années 1970-1975 en didactique de l'histoire dans le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec* », *Traces*, vol. 47, n° 1, p. 24-34.
- BOUVIER, F., J.-F. CARDIN et C. DUQUETTE (2009a), « L'évolution de la didactique de l'histoire entre 1975 et 1982 dans le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec* », *Traces*, vol. 47, n° 3, p. 8-19.

- BRUNET, M. (1995), *Le Québec à la minute de vérité*, Montréal, Guérin, 420 p.
- BRUNET, M. (2000), *L'historien Michel Brunet juge Pierre Elliott Trudeau*, Montréal, Guérin, 89 p.
- CHALVIN, S. et M. CHALVIN (1962), *Comment on abrutit nos enfants. La bêtise en 23 manuels scolaires*, Montréal, Éditions du Jour, 139 p.
- COMEAU, R., dir. (1987), *Maurice Séguin, historien du pays québécois vu par ses contemporains*, Montréal, VLB, 307 p.
- COMEAU, R. et J. LAVALLÉE, dir. (2006), *L'historien Maurice Séguin. Théoricien de l'indépendance et penseur de la modernité québécoise*, Québec, Septentrion, 185 p.
- [DESBIENS, J.-P.] (1960), *Les insolences du frère Untel*, Montréal, les Éditions de l'Homme, 158 p.
- DUFOUR, A. (1997), *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 124 p.
- DUMONT, M. (2003), « Des écoles normales à la douzaine », *Cap-aux-Diamants*, n° 75, automne, p. 43-48.
- DUPONT, A. (1966), *Plan d'ensemble: cours primaire et cours secondaire*, fascicule miméographié. Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau du perfectionnement de l'enseignement.
- DUPUIS, J. C. (1993), « Histoire et mythologie: Déclencheur d'une ère nouvelle », dans M. ALLARD, M. BOISVERT et B. GENDREAU, dir., *La formation des maîtres; pour une pédagogie de l'autonomie*, Actes du colloque tenu à l'Université de Montréal, les 21 et 22 octobre 1993 à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, p. 137-141.
- FENTON, E. (1967), *The New Social Studies*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- FRÉGAULT, G., M. TRUDEL et M. BRUNET (1952), *Histoire du Canada par les textes*, Montréal, Fides.
- FRÉGAULT, G. (1994), *François Bigot. Administrateur français*, Montréal, Guérin, 417 p.
- FRÉGAULT, G. (1996), *Histoire de la littérature canadienne-française*, Montréal, Guérin, 640 p.
- FRÉGAULT, G. (1996), *Iberville le conquérant*, Montréal, Guérin, 420 p.
- GOUTARD, M. (1962), « La méthode Cuisenaire-Gattagno: la question des programmes », *L'Instruction publique*, n° 7, octobre, p. 114-115.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1959), *Programme d'études des écoles élémentaires de la province de Québec*, Québec, p. 480-498.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1962), *Rapport de la Commission d'enquête à l'école normale Jacques-Cartier de Montréal*, septembre, 88 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1963), *Rapport de la Commission d'enquête sur le commerce du livre dans la province de Québec*, Montréal, décembre, 158 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1965), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome II, « Les structures pédagogiques du système scolaire. Les structures et les niveaux de l'enseignement », Québec, 3^e édition, 350 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes et des examens (1966), *Un projet de classe laboratoire pour l'enseignement de l'histoire*, 41 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1974), *Orientation nouvelle des sciences humaines à l'élémentaire. Programme*, Québec, 20 p.
- GUÉRIN, M. A. (1993), « Didactique, documentation et littérature: la voix d'un éditeur », dans M. ALLARD, M. BOISVERT et B. GENDREAU, dir., *La formation des maîtres; pour une pédagogie de l'autonomie*, Actes du colloque tenu à l'Université de Montréal, les 21 et 22 octobre 1993 à l'Université du Québec à Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, p. 97-100.
- HAMEL, T. (1995), *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*, Montréal, HMH, Cahiers du Québec, 374 p.
- HODGETTS, B. (1968), *Quelle culture? Quel héritage? Une étude de l'éducation civique au Canada*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 139 p.
- Le Boréal express. Journal d'histoire du Canada: 1524-1760, Régime français;*
- Le Boréal express. Journal d'histoire du Canada, Régime britannique 1760-1810;*
- Le Boréal express. Journal d'histoire du Canada, Régime britannique 1810-1841.*
- Les trois ouvrages ont été publiés par les éditions du Boréal Express de concert avec les éditions Fides.
- LEFEBVRE, B. (1980), *L'école sous la mitre*, Montréal, éditions Paulines, 273 p.

- LEFEBVRE, B. (1998a), « Les programmes d'études en perpétuel changement », dans M. ALLARD et B. LEFEBVRE, dir., *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec*, Montréal, Les éditions Logiques, p. 705-708.
- LEGENDRÉ, R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris et Montréal, 679 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION [1965], *La civilisation française et catholique au Canada. Cours général et cours scientifique 11^e année. Guide à l'intention des maîtres*, 127 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1967), *Manuels agréés pour les écoles catholiques de langue française 1967/68 - Manuels à mettre à l'essai en 1967/68*, Québec, ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001), *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Gouvernement du Québec, Québec, 350 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004), *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*, Gouvernement du Québec, Québec, 575 p.
- PENNAC, D. (2007), *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 305 p.
- PIQUETTE, R. (1973), *Les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises du Québec, 1856-1970*, thèse de doctorat, Faculté des études supérieures, Université de Montréal.
- RACETTE, R. (1980), *Le courrier pédagogique « Le jeu de la vie » (1969-1971) et le Courrier pédagogique québécois (1971-1976). Index analytique*. Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 9, Montréal, Guérin, 89 p.
- SAUCIER, R. (1966), *Comment enseigner l'histoire*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie.
- SÉGUIN, M. (1962), « Genèse et historique de l'idée séparatiste au Canada français », *Laurentie*, n° 119, juin, p. 964-996.
- SÉGUIN, M. (1968), *L'idée d'indépendance au Québec. Genèse et historique*, Les éditions du Boréal Express, Trois-Rivières, 67 p.
- SÉGUIN, M. (1973), *Québec-Canada*, collection « L'Humanité en marche », Paris, du Burin, p. 41-165.
- SÉGUIN, M. (1995), *Une histoire du Québec, vision d'un prophète*, Montréal, Guérin, 215 p.

- SÉGUIN, M. (1997), *Histoire des deux nationalismes au Canada*, Montréal, Guérin, 452 p.
- SIMON, P. H. (1954), *L'esprit et l'histoire: essai sur la conscience historique dans la littérature du XX^e siècle*, Paris, Armand Colin.
- TOUSIGNANT, P. et M. DIONNE-TOUSIGNANT, dir. (1999), *Les normes de Maurice Séguin. Le théoricien du néo-nationalisme*, Montréal, Guérin, 273 p.
- TREMBLAY, J. (1963), *Scandale au DIP. L'affaire Guérin ou le frère Untel avait raison*, Montréal, Éditions du Jour, 125 p.
- VAN SANTBERGEN, R. (1968), « L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire », *Le professeur d'histoire*, septembre, p. 17-26.
- VAN SANTBERGEN, R. (1972), « Pour une méthode thématique de l'enseignement de l'histoire », *Cahiers de Clio*, 29, p. 50-60.
- VAUGEUIS, D. (2006), « Préface » dans R. COMEAU et J. LAVALLÉE, dir., *L'historien Maurice Séguin, théoricien de l'indépendance et penseur de la modernité québécoise*, Québec, Septentrion, p. 6-10.
- VINETTE, R. (1948), *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 450 p.

**Articles de journaux et de périodiques
se rapportant à « l'affaire Guérin »**

- [...] (1961), « À l'école normale Jacques-Cartier, cinq professeurs se portent à la défense d'un confrère suspendu », *La Presse*, 4 novembre.
- [...] (1961), « Renvoi du professeur Guérin. Les finissants demandent une enquête sur la direction de l'école normale Jacques-Cartier », *La Presse*, 9 novembre.
- [...] (1961), « Des étudiants de l'école normale J.C. veulent une enquête sur l'institution », *Le Devoir*, 9 novembre.
- [...] (1961), « À l'école normale Jacques-Cartier, les directeurs veulent une enquête complète », *La Presse*, 10 novembre.
- [...] (1961), « Mise au point de la direction de l'école Jacques-Cartier », *Le Nouveau Journal*, 10 novembre.
- COUSINEAU, J. (1963), « L'affaire Guérin et la liberté académique », *Relations*, janvier, p. 15-18.

- DUFRESNE, J.-V. (1961), « Aux professeurs de crier bien haut leur indignation », *Le Nouveau Journal*, 22 novembre.
- DUFRESNE, J.-V. (1961), « Décision du comité catholique. Une enquête sur l'école normale Jacques-Cartier », *Le Nouveau Journal*, 16 décembre.
- GRENIER, R. (1961), « Petite affaire Dreyfus à l'école Jacques-Cartier », *Le Nouveau Journal*, 3 octobre, p. 5.
- GRENIER, R. (1961), « Révélations de Raymond Grenier sur le commerce des manuels scolaires et le patronage des promotions à l'Instruction publique », *Le Nouveau Journal*, 3 novembre.
- GRENIER, R. (1961), « Une nécessité? Le DIP à la Comm. [Commission] Salvas », *Le Nouveau Journal*, 3 novembre.
- GRENIER, R. (1961), « Sauvent l'honneur de l'école normale Jacques-Cartier 5 professeurs "Untel" interpellent le DIP », *Le Nouveau Journal*, 3 novembre.
- GRENIER, R. (1961), « Le Hansard favorise beaucoup M. Vinette et son beau-frère », *Le Nouveau Journal*, 3 novembre.
- GRENIER, R. (1961), « Malaise à l'école normale Jacques-Cartier », *Le Devoir*, 3 novembre.
- [GRENIER, R.] (1961), « 68 finissants de Jacques Cartier demandent une enquête. Un geste lucide et sans précédent », *Le Nouveau Journal*, 9 novembre.
- GRENIER, R. (1961), « Cinquante-six diplômés de l'ENJC demandent une enquête au ministre », *Le Nouveau Journal*, 14 novembre.
- GRENIER, R. (1961), « À l'école Jacques-Cartier. Demande de "couvrir" même pas transmise aux justiciers », *Le Nouveau Journal*, 21 novembre.
- GRENIER, R. (1961), « Décision du comité catholique. Une enquête sur l'école normale Jacques-Cartier », *Le Nouveau Journal*, 16 décembre.
- LAURENDEAU, A. (1961), « Le département de l'Instruction publique et les écoles normales », *Le Devoir*, 4 novembre.
- LAURENDEAU, A. (1961), « L'affaire Guérin et celle des titres universitaires faussement attribués. Une double mise au point de la direction de l'ENJC », *Le Devoir*, 10 novembre.
- LAURENDEAU, A. (1961), « M. Gérin-Lajoie ne peut faire enquête sur l'affaire Vinette pas plus que sur l'école normale Jacques-Cartier », *Le Devoir*, 22 novembre.

ANNEXE I

Les Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire

- ALLARD, M., J. ARCHAMBAULT, G. LACHANCE, A. LEFEBVRE, B. LEFEBVRE (1968), *La formation de l'enseignant d'histoire : recherche d'une pédagogie*. Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 1, Les Éditions Boréal Express, 66 p.
- LEFEBVRE, A. (1969), *Sur l'histoire : contribution à l'élaboration de préliminaires pour l'enseignement*. Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 2, Les Éditions Boréal Express, 80 p.
- ALLARD, M. (1970), *L'enseignement de l'histoire au niveau universitaire*. Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 3, Les Éditions Boréal Express, 83 p.
- RACETTE, G. (1971), *Les travaux libres en histoire : une recherche*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 4, Les Éditions Boréal Express, 67 p.
- LEFEBVRE, A. et M. ALLARD, dir. (1976), *L'enseignement des sciences humaines à l'élémentaire : quoi ? Comment ?*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 5, Montréal, Guérin, 150 p.
- LEFEBVRE, A. (1978), *Une histoire nationale pour l'élève du secondaire*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 6, Montréal, Guérin, 146 p.
- RACETTE, G., M. ALLARD et A. LEFEBVRE, dir. (1978), *L'histoire au secondaire : généralités, l'histoire, histoire nationale*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 7, Montréal, Guérin, 222 p.

- LEFEBVRE, A. (1978), *Pédagogie de l'histoire: pédagogie, essais*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 8, Montréal, Guérin, 175 p.
- RACETTE, G. (1980), *Le courrier pédagogique « Le jeu de la vie » (1969-1971) et le Courrier pédagogique québécois (1971-1976). Index analytique*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 9, Montréal, Guérin, 89 p.
- RACETTE, G., P. ANSART et M. ALLARD, dir. (1982), *Essais de pédagogie universitaire en sciences sociales et en formation des enseignants*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 10, Montréal, Guérin, 224 p.

ANNEXE II

Les publications du Groupe
franco-qubécois de recherche
sur la didactique des sciences sociales
et humaines

- ANSART, P., dir. (1979), *Enseigner les sciences sociales à l'Université*, Paris, Université de Paris VII, 136 p.
- DANIAU, G. et P. ANSART (1981), *Bibliographie annotée sur la didactique des sciences sociales à l'université*, Paris, Université de Paris VII, 44 p.
- RACETTE, G., P. ANSART et M. ALLARD, dir. (1982), *Essais de pédagogie universitaire en sciences sociales et en formation des enseignants*, Cahiers du Groupe de recherche en didactique de l'histoire, n° 10, Montréal, Guérin, 224 p.
- ALLARD, M. et S. DAUPHIN, dir. (1984), *L'apprentissage à la recherche ou par la recherche dans les programmes universitaires de sciences sociales ou de formation des enseignants*, Les études du laboratoire de didactique en sciences humaines Montréal, Université du Québec à Montréal, 212 p.
- MONIOT, H. (1984), *Enseigner l'Histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang.
- ANSART, P. (1985), présentateur, *L'évaluation dans l'enseignement des sciences sociales à l'université: pratiques et idéologies*, Paris, Centre de coopération franco-qubécoise, 218 p.
- ANSART, P., présentateur (1988), *Usages et mésusages de l'informatique dans l'enseignement et la recherche en sciences sociales*, Paris,

Publications de la Sorbonne et Centre de coopération franco-québécoise, 188 p.

ALLARD, M. et S. BOUCHER, dir. (1990), 1789, *Enseigné et imaginé, regards croisés France-Québec*, Montréal, Les éditions Noir sur Blanc, 189 p.

RACETTE, G. et L. FOREST, dir. (1990), *Pluralité des enseignements en sciences humaines à l'université*, Montréal, Les éditions Noir sur Blanc, 212 p.

LEFEBVRE, B. et N. BAILLARGEON, dir. (1996), *Histoire et sociologie*, Montréal, Les éditions Logiques, 330 p.

ANNEXE III

Les publications du Groupe d'intérêt
spécialisé sur l'éducation et les musées
(GISEM), Association canadienne
des chercheurs en éducation

- LEFEBVRE, B., dir. (1994), *L'éducation et les musées*, Montréal, Les Éditions Logiques, 307 p.
- ALLARD, M. et B. LEFEBVRE, dir. (1996), *Le musée un projet éducatif*, Montréal, Les Éditions Logiques, 314 p.
- ALLARD, M. et B. LEFEBVRE, dir. (1997), *Le musée un lieu éducatif*, Montréal, Les Éditions Logiques, 416 p.
- ALLARD, M. et B. LEFEBVRE, dir. (1999), *Le musée au service de la personne/The Museum as Service to People*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 361 p.
- ALLARD, M. et B. LEFEBVRE, dir. (2002), *Musée, culture et éducation/ Museum, Culture and Education*, Québec, Éditions Multimondes, 197 p.
- LANDRY, A., dir. avec la collaboration de M. ALLARD (2003), *Le musée à la rencontre de ses visiteurs/ The Museum Reaching Out to its Visitors*, Québec, Éditions Multimondes, 454 p.
- ÉMOND, M. A., dir. (2006), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe: recherche sur les programmes et les expositions/ Education in Museum as seen in Canada, United States and Europe: Research on programs and exhibitions*, Québec, Éditions Multimondes, 292 p.

LANDRY, A. et A. MEUNIER, dir. (2008), *La recherche en éducation muséale: actions et perspectives/Research in Museum Education: Actions and perspectives*. Collection « Cahiers de l'Institut du patrimoine de l'UQAM », Québec, Éditions Multimondes, 468 p.

ANNEXE IV

Les ouvrages édités par André Lefebvre
aux éditions LIDEC/Collection Célébrités

- 1995 *Rosalie Jetté* (Lamarche, Jacques)
1996 *André Laurendeau* (Bouvier, Félix)
1997 *Madeleine De Verchères* (Lamarche, Jacques)
1997 *Pierre-Joseph-Olivier Chauveau* (Lamarche, Jacques)
1997 *Louis-Alexandre Taschereau* (Lamarche, Jacques)
1997 *Joseph Narcisse Cardinal* (Lamarche, Jacques)
1997 *Marc-Aurèle Fortin* (Lamarche, Jacques)
1997 *Lionel Groulx* (Bertrand, Réal)
1997 *D^r Hans Selye* (Sauvé, Robert)
1997 *Alfred Pellan* (Lamarche, Jacques)
1997 *Charles Gill* (Hamel, Réginald)
1997 *Les 27 premiers ministres du Québec* (Lamarche, Jacques)
1997 *Glenn Gould* (Tranquille, Pierrette)
1998 *Raoul Blanchard* (Guérin, Marc-Aimé et André Lefebvre)
1998 *Les 20 premiers ministres du Canada* (Lamarche, Jacques)
1999 *Les 65 gouverneurs généraux du Canada* (Barrière, Mireille)
1999 *Calixa Lavallée* (Barrière, Mireille)
1999 *Les évêques catholiques du Canada* (Lamarche, Jacques)
1999 *Les 40 maires de Montréal* (Lamarche, Jacques)
1999 *Nos 14 cardinaux* (Lamarche, Jacques)
2000 *Salaberry, le héros de Châteauguay* (Lamarche, Jacques)
2000 *Emma Albani* (Vachon, Pierre)
2000 *Antoine Labelle* (Bertrand, Luc)
2000 *Père Émile Legault* (Jasmin, Jélène)
2000 *Guy Delahaye* (Lahaise, Robert)

- 2000 *Joseph Onil Lesieur* (Lefebvre, Gabrielle et Thérèse Thibault)
- 2000 *Mère Marie-Rose* (Laberge, Yolande)
- 2000 *Mère Marie Rose* (v. vietnamienne) (Laberge, Yolande)
- 2001 *Chiniquy* (Trudel, Claude)
- 2001 *Jean Béliveau* (Bertrand, Luc)
- 2001 *Normand Hudon* (Hudon, François)
- 2001 *Mother Marie-Rose* (Laberge, Yolande)
- 2001 *D^r Jules Gilbert* (Desrosiers, Georges)
- 2001 *Benjamin Sulte* (Marcotte, Hélène)
- 2002 *Louis-Philippe Hébert* (Hébert, Bruno)
- 2003 *Louis-Philippe Audet* (Lefebvre, Bernard)

Table des matières

Préface	9
Introduction	19
CHAPITRE 1	
Les premières années et les études	23
La naissance et la famille	23
Les études	27
L'enseignement du primaire	31
CHAPITRE 2	
Les études universitaires	35
Les maîtres universitaires de Lefebvre	35
L'enseignant à l'école normale Jacques-Cartier	41
CHAPITRE 3	
Les premiers écrits pédagogiques	43
<i>Réflexions sur l'enseignement de l'histoire</i>	44
L'histoire au cours secondaire	49
CHAPITRE 4	
Les études doctorales	57
Le retour aux études	59
<i>La Montreal Gazette et le nationalisme canadien</i>	61
L'influence de l'historien Maurice Séguin	64

CHAPITRE 5	
L'affaire Guérin	69
La suspension de Guérin et les réactions	71
La commission d'enquête Montpetit et ses suites	77
L'exil doré	81
CHAPITRE 6	
Le didacticien avant la lettre	85
<i>Histoire et mythologie</i>	86
Le Groupe de recherche en didactique de l'histoire	96
CHAPITRE 7	
Le professeur d'université	101
L'universitaire, formateur de maîtres	102
Le cours Didactique de l'histoire	105
Le cours Éducation et ressources communautaires	109
CHAPITRE 8	
L'auteur de manuels et le directeur de revues	115
Le matériel pédagogique destiné à l'enseignement de l'histoire	116
Le jeu de la vie	119
L'histoire au cours secondaire à partir du monde actuel	124
Le renouvellement du genre manuel	128
La direction de revues pédagogiques	131
CHAPITRE 9	
L'éditeur et les derniers écrits	133
La réédition	134
Les célébrités canadiennes	137
Les manuels	137
Les derniers écrits	139
Conclusion	147
Bibliographie sommaire	151

ANNEXE I

**Les Cahiers du Groupe de recherche
en didactique de l'histoire** 163

ANNEXE II

**Les publications du Groupe franco-qubécois de recherche
sur la didactique des sciences sociales et humaines** 165

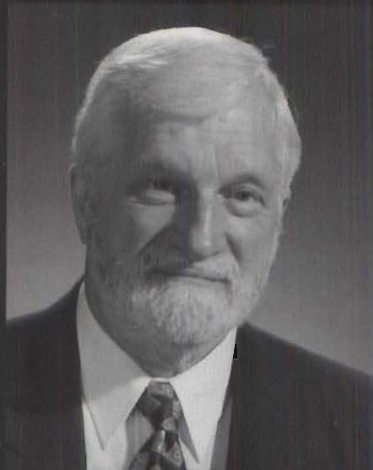
ANNEXE III

**Les publications du Groupe d'intérêt spécialisé
sur l'éducation et les musées (GISEM),
Association canadienne des chercheurs en éducation** 167

ANNEXE IV

**Les ouvrages édités par André Lefebvre aux éditions LIDEC/
Collection Célébrités** 169

CET OUVRAGE EST COMPOSÉ EN MINION PRO CORPS 11,5
SELON UNE MAQUETTE RÉALISÉE PAR JOSÉE LALANCETTE
ET ACHÉVÉ D'IMPRIMER EN OCTOBRE 2009
SUR LES PRESSES DE L'IMPRIMERIE MARQUIS
À CAP-SAINT-IGNACE
POUR LE COMPTE DE GILLES HERMAN
ÉDITEUR À L'ENSEIGNE DU SEPTENTRION



DOCTEUR EN HISTOIRE, André Lefebvre (1926-2003) doit être considéré comme l'un des grands pédagogues qu'a connus le Québec. Pionnier de la didactique de l'histoire, il a enseigné cette discipline dans les écoles normales puis, à partir de 1968, à l'Université de Montréal.

Pour Lefebvre, l'apprentissage de l'histoire doit se faire à partir du présent vers le passé. Il appelle une pédagogie centrée sur l'élève et commande un programme d'études fondé sur la démarche historique de ce dernier. En d'autres termes,

M. Lefebvre préconise une pédagogie de l'autonomie en appliquant à l'enseignement la notion de « l'agir par soi », développée par l'historien Maurice Séguin, son maître à penser.

En se fondant essentiellement sur un profond respect de la personne et sur la conviction que l'acquisition du savoir passe par un cheminement critique personnel, il rejette tout mode d'enseignement qui, basé sur l'autoritarisme et le dogmatisme, impose des « recettes infaillibles ».

André Lefebvre, auteur prolifique, n'est pas qu'un pédagogue historien. Il a appliqué sa conception de la didactique à la rédaction de manuels et à son propre enseignement. C'est le parcours intellectuel de ce grand pédagogue que le présent ouvrage vous convie à découvrir.

Professeur associé au Département de pédagogie et didactique de l'Université du Québec à Montréal, Michel Allard a été le collègue d'André Lefebvre à l'école normale Ville-Marie. Historien, didacticien de l'histoire et muséologue, il a dirigé de nombreuses recherches, publié des ouvrages et articles et réalisé plusieurs expositions. On lui a décerné, entre autres, le prix Carrières de la Société des musées québécois et le prix Herbert-T.-Coutts de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation.

Félix Bouvier est professeur de didactique des sciences humaines à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il s'intéresse particulièrement à l'enseignement et à l'apprentissage en histoire, sujets sur lesquels il a publié de nombreux ouvrages et articles. Avant d'amorcer une carrière d'enseignant, M. Bouvier a suivi les cours de didactique de l'histoire d'André Lefebvre, qui a aussi été l'éditeur de ses premiers livres.

ISBN 978-2-89448-594-1



SEPTENTRION .QC.CA