UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES DE 3E SECONDAIRE À PROPOS DES PEUPLES AUTOCHTONES ET DE LEUR HISTOIRE ET L'IMPACT D'UNE ACTIVITÉ D'ANALYSE DE SOURCES SUR CES REPRÉSENTATIONS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA MAÎTRISE EN HISTOIRE

PAR
VANESSA LEDOUX

JANVIER 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je voudrais témoigner de ma profonde gratitude envers Julia Poyet, sans qui ce mémoire n'aurait sans doute jamais vu le jour. Je lui serai toujours reconnaissante d'avoir accepté de me rencontrer à l'hiver 2013. Elle a, sans le savoir, dès ces premiers moments, participé à la constitution de mes nouvelles aspirations professionnelles. Dès cet instant, où je me suis lancée dans ce nouveau parcours scolaire, j'ai toujours senti son soutien, tant émotionnel qu'intellectuel. Sa présence, la justesse de ses commentaires, ses nombreuses relectures, sa patience, sa compréhension de la situation et surtout sa conviction envers la pertinence de cette recherche ont été uniques et grandement enrichissantes dans mon cheminement personnel et intellectuel.

J'aimerais ensuite remercier Micheline Cloutier Turcotte, qui, grâce à son écoute et son soutien moral a aidé un très grand nombre d'étudiants, incluant moi-même, à obtenir leur maîtrise en histoire. Après avoir rédigé ce mémoire à temps partiel pendant près de 4 ans, j'aurai attendu son dernier jour de travail pour enfin le remettre. Je pense que plusieurs collègues se joindront à moi pour la remercier et lui souhaiter une belle retraite bien méritée.

Merci à ma famille, à mon père, ma mère et mon frère adoré qui ont accepté mes nombreuses absences et questionnements au cours de ces dernières années. Je me sens chaque jour extrêmement choyée d'être entourée de telles personnes extraordinaires. Je tiens également à remercier mes amis qui m'ont aidée à me changer les idées, et par le fait même, jouer un grand rôle dans ma stabilité mentale.

Et surtout, je tiens à remercier la meilleure enseignante qu'il m'ait été de rencontrer, ma mère. Sa passion, son engagement et son amour pour ce métier ont et continueront d'influencer mon parcours professionnel.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES IV
LISTE DES FIGURES X
LISTE DES TABLEAUX XII
LISTE DES ABRÉVIATIONS XIV
RÉSUMÉ XVI
INTRODUCTION 1
CHAPITRE I
LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE 7
1.1 Définitions 6
1.1.1 Peuples autochtones 8
1.1.2 Heuristique 9
1.2 Les représentations sociales 10
1.2.1 Définition du concept 11
1.3 La place du stéréotype dans les représentations 17
CHAPITRE II
L'HISTORIOGRAPHIE 19
2.1 Historique du terme 19
2.2 La représentation des peuples autochtones dans les écrits occidentaux 24
2.2.1 Une image bifocale dès les « premiers contacts » 25
2.2.2 L'« Indien » des Lumières 28
2.2.4 L'« Indien privilégié » 30
2.3 La représentation des peuples autochtones dans l'enseignement de l'histoire 32
2.3.1 Histoire 412 (1972-1982) : le programme et les manuels scolaires 34
2.3.2 Histoire du Québec et du Canada (HQC) (1982-2007/2008) : le programme et les manuels 36

2.3.3 Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC) (2007-2016) : le programme et les manuels scolaires 40

2.4 Les perspectives autochtones du récit occidental 46

CHAPITRE III
LA MÉTHODOLOGIE 53

3.1 Deux hypothèses, deux questions de recherche et trois objectifs 54

3.2 Une recherche-action 55

3.3 Protocole et outils de collecte et d'analyse de données 57

3.3.1 Les étapes du protocole 57

3.3.2 Échantillon 60

3.3.3 Outils de collecte et d'analyse de données : les questionnaires A, B et C..... 61

3.4 Considération éthique et limites méthodologiques 67

3.4.1 Quelques mots à propos de la certification éthique..... 67

3.4.2 Les limites de la recherche 67

CHAPITRE IV
LES RÉSULTATS : ANALYSE DES QUESTIONNAIRES A ET B..... 73

4.1 Le premier questionnaire (questionnaire A) 74

4.1.1 Question A-1 : Parler de l'histoire des peuples autochtones au Québec 77

4.1.2 Question A-2 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada avant la colonisation 79

4.1.3 Question A-3 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada après la colonisation..... 81

4.1.4 Question A-4 : Que savez-vous des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada aujourd'hui 83

4.2 Le deuxième questionnaire (questionnaire B) 85

4.2.1 Question B-1 : Parler de l'histoire des peuples autochtones au Québec 87

4.2.2 Question B-2 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada avant la colonisation 90

4.2.3 Question B-3 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada après la colonisation..... 95

4.2.4 Question B-4 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada aujourd'hui 99

4.2.5 Question B-5 : Les notions répétitives dans l'enseignement de l'histoire des peuples autochtones selon les sujets-élèves 104

4.2.4 Question B-6 : Les contenus que les sujets-élèves aimeraient aborder pendant leur cours d'histoire 105

CHAPITRE V
L'ATELIER 111

5.1 Les itentions de recherche et d'apprentissage 112

5.2 Enseigner la pensée historique et l'utilisation des sources primaires 114

5.2.1 Le modèle de Seixas et Morton (2013) 117

5.2.2 Le modèle de Wineburg (2001) 119

5.2.3 Notre modèle de grille d'analyse 120

5.3 Le choix des sources primaires 122

5.4 Les sources d'actualité 125

CHAPITRE VI
LES RÉSULTATS : LA MISE EN PLACE DE L'ATELIER 129

6.1 La rencontre préliminaire et l'intervention des PE 129

6.1.1 École A 131

6.1.2 École B 134

6.2 Les retombées de l'atelier 138

CHAPITRE VII
LES RÉSULTATS : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE C 141

7.1 Question C-1 : Parler de l'histoire des peuples autochtones au Québec 142

7.2 Question C-2 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada avant la colonisation 148

7.3 Question C-3 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada après la colonisation 151

7.4 Question C-4 : Que savez-vous des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada aujourd'hui 154

CONCLUSION 161

ANNEXE A
QUESTIONNAIRE A 165

ANNEXE B
QUESTIONNAIRE B 167

ANNEXE C
QUESTIONNAIRE C 171

ANNEXE D
RÉPONSES QUESTION A-1 : TABLEAU COMPLET 173

ANNEXE E
RÉPONSES QUESTION A-2 : TABLEAU COMPLET 174

ANNEXE F
RÉPONSES QUESTION A-3 : TABLEAU COMPLET 176

ANNEXE G
RÉPONSES QUESTION A-4 : TABLEAU COMPLET 178

ANNEXE H
RÉPONSES QUESTION B-1 : TABLEAU COMPLET 180

ANNEXE I
RÉPONSES QUESTION B-5 : TABLEAU COMPLET 182

ANNEXE J
RÉPONSES QUESTION B-6 : TABLEAU COMPLET 183

ANNEXE K
GRILLE D'ANALYSE DE SOURCES 185

ANNEXE L
SOURCES PRIMAIRES POUR L'ATELIER 187

ANNEXE M
SOURCES D'ACTUALITÉ POUR L'ATELIER 189

ANNEXE O
RÉPONSES QUESTION C-1 : TABLEAU COMPLET 196

ANNEXE P
RÉPONSES QUESTION C-2 : TABLEAU COMPLET 198

ANNEXE Q
RÉPONSES QUESTION C-3 : TABLEAU COMPLET 200

ANNEXE R
RÉPONSES QUESTION C-4 : TABLEAU COMPLET 201

ANNEXE S
CERTIFICAT ÉTHIQUE 203

BIBLIOGRAPHIE 205
Enseignement et pensée historique 205
Les représentations sociales 208
Les représentations des peuples autochtones 209
La recherche-action 210
Les sources primaires 212
Autres 213

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 L'organisation des représentations sociales 14

Figure 3.1 Exemple de profil en « J » 65

Figure 3.2 Exemple de profil en « J inversé » 65

Figure 3.3 Exemple de profil en « U » 65

Figure 3.4 Exemple de profil en « A » 65

Figure 4.1 Courbes de fréquence des items : *Ils étaient libres* et *Ils vivaient en harmonie avec la nature* 93

Figure 4.2 Courbes de fréquence des items : *Ils n'étaient pas éduqués* et *Ils étaiens très spirituels* 93

Figure 4.3 Courbes de fréquence des items : *Ils étaient pauvres* et *Ils n'avaient pas de culture* 93

Figure 4.4 Courbe de fréquence de l'item : *Ils étaient autosuffisants* 94

Figure 4.5 Courbes de fréquence des items : *Leur territoire a extrêmement diminué* et *La population autochtone a extrêmement diminué* 96

Figure 4.6 Courbe de fréquence de l'item : *Ils sont devenus les égaux des Européens* 96

Figure 4.7 Courbe de fréquence de l'item : *Ils ont adopté la culture européenne parce qu'elle était meilleure* 96

Figure 4.8 Courbe de fréquence de l'item : *Leurs conditions de vie se sont améliorées* 97

Figure 4.9 Courbes de fréquence des items : *Ils vivent dans des réserves* et *Ils sont aux prises avec beaucoup de problèmes sociaux (toxicomanie, alcoolisme, suicide et violence)* 100

Figure 4.10 Courbes de fréquence des items : *Ils ne payent pas de taxe ni d'impôts* et *Ils ont plus de droits que les autres citoyens* et *Ils revendiquent leurs droits ancestraux* 100

Figure 4.11 Courbe de fréquence de l'item : *Ils n'ont pas accès à une école* 101

Figure 4.12 Courbes de fréquence des items : *Ils sont subventionnés par le gouvernement* et *Je ne sais presque rien sur les peuples autochtones d'aujourd'hui.* 102

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1 Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada. 77

Tableau 4.2 Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada avant la colonisation 79

Tableau 4.3 Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada après la colonisation 81

Tableau 4.4 Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada aujourd'hui. 83

Tableau 4.5 Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada. 87

Tableau 4.6 Attitude des répondants face aux peuples autochtones et leur histoire avant la colonisation 91

Tableau 4.7 Attitude des répondants face aux peuples autochtones et leur histoire après la colonisation 95

Tableau 4.8 Attitude des répondants face aux peuples autochtones aujourd'hui. 99

Tableau 4.9 Fréquence des induits retenus comme répétitifs lors de l'enseignement de l'histoire des peuples autochtones dans les classes d'histoire 104

Tableau 4.10 Fréquence des induits retenus lorsque l'on demande aux sujets-élèves de nommer les notions de l'histoire des peuples autochtones qu'ils désireraient aborder 106

Tableau 5.1 Les six concepts de la pensée historique 118

Tableau 5.2 Les quatre heuristiques de Wineburg. 119

Tableau 5.3 Grille d'analyse de sources 121

Tableau 7.1 Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada. 143

Tableau 7.2 Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada avant la colonisation 148

Tableau 7.3 Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada après la colonisation 151

Tableau 7.4 Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada aujourd'hui. 154

LISTE DES ABRÉVIATIONS

BAMD : Bureau d'approbation du matériel didactique

CDPDJ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

HEC : Histoire et éducation à la citoyenneté

HQC : Histoire du Québec et du Canada

LCC : Loi constitutionnelle du Canada

MÉESR : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation et des Loisirs

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PE : Personne enseignante

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PH : Pensée historique

RS : Représentations sociales

SPHQ : Société des professeurs d'histoire du Québe

RÉSUMÉ

Ancrés par le désir de voir évoluer certains discours persistant dans notre société envers les peuples autochtones et leur histoire, nous avons investi le cadre partagé de l'école.

À l'origine de cette étude, une double hypothèse : malgré l'enseignement consacré à l'histoire des autochtones en troisième secondaire, les représentations que s'en font les élèves sont encore teintées de « clichés ». Mais advienne que cette hypothèse se confirme, en mettant en place en classe des activités de recherches basées sur la méthode historique et reposant notamment sur l'étude des sources primaires, nous pourrions conduire les élèves de troisième secondaire à interroger leurs représentations des peuples autochtones et de leur histoire.

Pour répondre à nos objectifs de recherche, et puisque nous pensons que dans le cas présent, la connaissance scientifique passe par la mise en action de nos hypothèses, ce mémoire fait appel à un cadre théorique multidisciplinaire. La nature de notre projet, ses questions, ses objectifs nous ont donc conduits à nous intéresser à la recherche-action et aux approches qui la définissent dans la perspective d'envisager les passerelles possibles entre elles et notre démarche d'historienne.

Nous avons mis en place les outils nécessaires afin de dégager les représentations sociales présentes à propos des peuples autochtones et leur histoire chez 226 sujets de troisième secondaire répartis sur 7 classes d'écoles de la grande région montréalaise. La mise en place d'un atelier de lecture et d'analyse de sources primaires a quant à elle été proposée à 107 de ces 226 sujets-élèves.

À l'issue de cette recherche, nous pouvons offrir aux chercheurs en histoire et en sciences de l'éducation une liste démontrant l'évolution des représentations sociales dont témoignent les élèves de troisième secondaire envers les peuples autochtones et leur histoire. Nous espérons aussi offrir une piste de réflexion pour penser ou repenser le message transmis – ou enseigné –. En « introduisant » une méthode historienne dans un contexte de vie quotidienne, nous avons le désir d'aller au-delà en offrant des pistes de « solutions » pour lutter contre de fausses représentations éventuelles.

MOTS-CLÉS : peuples autochtones, représentations sociales, recherche-action, « stéréotypes », « clichés », pensée historique, sources primaires, enseignement secondaire, analyse de sources

INTRODUCTION

« La recherche qui ne produit que des livres ne suffit pas »
Kurt Lewin (1977, p. 144)

À l'ère de la mise en place de la Commission de vérité et réconciliation relative au système de pensionnats « indiens », de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, sans oublier l'ajout d'un symbole autochtone au drapeau de la ville de Montréal, les années qui suivent seront, espérons-le, propices au changement.

Cependant, certaines images du film Pocahontas, d'Astérix et les Indiens et des nombreux westerns américains où le public peut observer des « Indiens » à demi nus poussant des cris perçants en parcourant sur leurs montures sauvages les vastes plaines de territoires imaginaires hantent encore l'imaginaire collectif. Plus récemment, certaines équipes sportives professionnelles chez nos voisins du sud se sont réappropriés les images romanesques d' « Indiens » pour en faire leur emblème . Pensons notamment aux Balckhawks de Chicago, aux Redskins de Washington, aux Braves d'Atlanta ainsi qu'aux Indians de Cleveland. Au niveau canadien, nous n'avons qu'à penser aux Eskimos d'Edmonton qui tirent leur nom d'un terme aujourd'hui offensif, relique de l'ancien pouvoir colonial.

Qui ne connaît pas quelqu'un qui utilise le mot « Sauvage » ou « Indien » pour parler des peuples autochtones vivant au Canada ? Une personne qui considère qu'ils ont été « assimilés » – ou non – ? Quelqu'un convaincu que le statut « d'Indien » permet de ne

jamais payer de taxes ou d'impôt et ainsi accéder à des privilèges que les « autres Canadiens » n'ont pas ?

Ancrés dans le paysage médiatique et renforcés par une abondance de représentations véhiculées par plusieurs canaux, force est de constater que ces « clichés » perdurent encore aujourd'hui dans les discussions du quotidien.

Ce sont ces discours et ces images qui persistent encore dans notre société et notre volonté que cela évolue qui ont motivé cette recherche et ce mémoire de maîtrise. Vient ensuite le questionnement sur les manières possibles permettant de réajuster les discours. En tant qu'étudiante en histoire et professionnelle du « tourisme éducatif », notre première idée fut de réfléchir à la production d'un savoir historique destiné à un public scolaire. Cette citation de Georges Sioui a aussi, sans l'ombre d'un doute, eu une grande influence sur ce choix :

> Assez tôt dans ma vie, j'ai pris conscience que l'histoire telle qu'on l'administre aux jeunes enfants (il n'existe pas encore d'outils pédagogiques réellement adéquats), est à la base des préjugés qui empêchent les gens de se respecter, d'abord eux-mêmes (puisque, à travers son rôle d'instrument du pouvoir, elle a culpabilisé les gens de certaines cultures), puis les uns les autres (puisque la division est l'éternelle consigne de la force) (Sioui, 1989, p. 3).

Mais, avant toute chose, il nous fallait définir ce qu'il en est vraiment du regard que les jeunes Québécois portent sur les autochtones. Quelles sont les représentations sociales des autochtones et de leur histoire qu'ont les jeunes Québécois aujourd'hui ? Comment se construisent ces représentations ? Est-il possible d'avoir un impact sur ces dernières, et si oui, comment ?

Nous pensons que le moyen le plus efficace de répertorier ces représentations sociales (première étape indispensable dans la perspective d'agir dessus) pour les interroger et les enrichir (agir dessus) est de les traiter dans les premiers moments de leur formation,

et ce, dans un cadre formel partagé par l'ensemble de la population québécoise : l'école. L'idée d'inscrire notre projet dans un contexte de classe, en situation d'enseignement de l'histoire en particulier, s'est donc naturellement imposée.

Par ailleurs, notons dès à présent que notre démarche repose aussi sur l'idée que même s'il existe une grande différence entre la production scientifique des historiens et l'histoire enseignée à l'école, selon nous, rien ne devrait empêcher que le savoir dit « savant » puisse être mis au service d'un projet éducatif.

Considérant notre première motivation et le contexte pratique dans lequel nous envisagions de mettre en place notre étude, il nous est apparu nécessaire d'utiliser une démarche hybride, combinant démarche historique et recherche-action en milieu éducatif. Il est important de noter que la démarche de recherche-action ne s'est pas substituée à la recherche historienne. Les méthodes historiennes ont été mises à profit tout au long du travail de recherche, notamment lors de la production d'une historiographie traitant des autochtones au Québec.

« Le programme de maîtrise en histoire vise à former des spécialistes qui manifestent une réelle maîtrise de la discipline dans ses productions et interprétations » (UQÀM, 2012). Plus spécifiquement, le profil recherche a comme objectif distinctif de « former des historiens capables d'établir des stratégies de recherche originales satisfaisant les exigences de la pratique historienne » (UQÀM, 2012). Ce mémoire de maîtrise répond donc parfaitement aux deux objectifs nommés ci-dessus : en mettant en place un protocole hybride qui allie les démarches scientifiques de l'histoire (discipline savante) et des sciences de l'éducation, et plus spécifiquement celle de la didactique de l'histoire, les résultats obtenus pourront offrir aux chercheurs en science de l'éducation comme aux historiens, un panel des représentations sociales dont témoignent les jeunes à propos des autochtones et de leur histoire. Ces représentations sociales forment la structure d'accueil (Giordan et De Vecchi, 1987 ; Astolfi et Develay, 1989) de tout nouvel enseignement sur la question. Il offrira donc aux formateurs, vulgarisateurs et

autres transmetteurs de l'histoire une façon d'aborder le sujet avec ce public précisément, mais aussi auprès d'un public plus large dont les idées préconsues proviennent des représentations sociales construires dans leur jeunesse.

À l'origine de notre étude donc, une double hypothèse : malgré l'enseignement consacré à l'histoire des autochtones en troisième secondaire, les représentations sociales que s'en font les élèves sont encore teintées de « clichés » (hypothèse 1). Mais en mettant en place en classe des activités de recherche basées sur la méthode historienne et reposant notamment sur l'étude des sources primaires, nous pourrions conduire les élèves de troisième secondaire à interroger leurs représentations des peuples autochtones et de leur histoire et éventuellement à déconstruire certains *a priori* en enrichissant leurs connaissances historiques à ce sujet (hypothèse 2).

Ces hypothèses nous ont amenées à formuler deux questions de recherche : Quelles sont les représentations sociales des élèves de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire ? Et quel serait l'impact d'une activité d'analyse de sources primaires sur ces représentations ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mis en place une méthodologie visant trois objectifs : identifier les représentations sociales initiales dont témoignent les élèves de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire avant et après l'enseignement de la réalité sociale « Les premiers occupants » (objectif 1) ; riche de l'analyse de ce panel de représentations, bâtir et mettre en place un atelier reposant sur l'étude de sources primaires par les élèves interrogés (objectif 2) et mesurer l'impact de cette activité sur leurs représentations sociales (objectif 3).

Ainsi, dans les pages qui suivent nous présenterons le cadre conceptuel et théorique dans lequel nous inscrivons notre réflexion (chapitre 1), puis l'historiographie de la représentation des peuples autochtones autant dans les écrits occidentaux que dans l'enseignement de l'histoire en troisième secondaire (chapitre 2) et préciserons la

méthodologie nous permettant de répondre à nos objectifs évoqués ci-dessus (chapitre 3). La présentation des résultats de notre étude s'effectuera ensuite en quatre temps suivant la chronologie exacte de la démarche de réflexion nécessaire à leur production : dans un premier temps, nous présenterons les résultats préliminaires (chapitre 4) nécessaires à l'orientation à donner à notre heuristique des sources de l'histoire des peuples autochtones (chapitre 5) et à la construction de l'atelier (chapitre 6) mis en place dans les classes afin d'obtenir des résultats finaux (chapitre 7).

Nous pourrons alors, à l'issue de ces sept chapitres, discuter de l'impact que notre approche aura eu sur les représentations sociales.

CHAPITRE I

LE CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Avant toute chose, il nous semble essentiel de situer notre étude dans un cadre conceptuel et théorique en commençant par définir les concepts clés sur lesquels elle repose puis en nous situant dans les débats les entourant, le cas échéant. Dans les lignes qui suivent, nous précisons donc comment nous entendons le terme « représentations sociales » dans le contexte qui nous occupe.

1.1 Définitions

Dans cette recherche, nous faisons le choix d'utiliser la terminologie « peuples autochtones », car elle s'apparente au terme employé dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour qualifier les premières nations : autochtones. En faisant ce choix, nous utilisons ainsi une terminologie avec laquelle les sujets de notre recherche sont familiers. Mais qu'entendons-nous par « peuples autochtones » ?

Par ailleurs, nous définirons aussi ici le terme « heuristique », car il est notoirement polysémique et que c'est un concept central de notre étude : notre atelier a pris forme grâce à notre *heuristique* des sources primaires concernant les peuples autochtones. Nous avons donc invité les sujets-élèves qui y participent à eux même se placer dans ce genre de démarche à l'aide des sources sélectionnées. Mais qu'est-ce que l'heuristique ?

1.1.1 Peuples autochtones

En 1983, le groupe de travail des Nations Unies sur les populations autochtones propose une définition officielle de la notion de « peuples autochtones ».

> « Indigenous populations are composed of the existing descendants of peoples who inhabited the present territory of a country wholly or partially at the time when persons of a different culture or ethnic origin arrived there from other parts of the world, overcame them, and by conquest, settlements or other means, reduced them to a non-dominant or colonial situation; who today live more in conformity with their particular social, economic and cultural customs and traditions than with the institutions of the country of which they now form a part, under a State structure which incorporates mainly the national, social and cultural characteristics of other segments of the population which are predominant [1] » (U.N., 1983).

Ou, tout simplement : « (...) désigne les premiers peuples d'Amérique du Nord et leurs descendants » (Beaulieu, Gervais et Papillon, 2013, p. 20). Au Canada, la *Loi constitutionnelle de 1982* reconnaît que l'expression « peuples autochtones » désigne 3 groupes culturels distincts, soit les Inuits, les Métis et les Indiens (LCC 1867, art. 35 [2]).

Comme nous le verrons lors du prochain chapitre, l'utilisation de la formulation de peuples autochtones ne fait pas l'unanimité. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes butées à l'obligation d'utiliser un terme familier pour nos sujets d'étude et c'est cette formule qui s'est avérée la « moins pire ». Cependant, nous continuons de

---

[1] Les peuples autochtones sont composés des descendants des gens ayant habité complètement ou en partie un territoire lorsque des habitants d'une autre partie du monde ont tenté de conquérir et de coloniser ce même territoire en les réduisant à un statut de seconde importance. Ils sont composés de gens qui aujourd'hui vivent selon différentes normes sociales, économiques et culturelles au sein du pays auquel ils font maintenant parti sous la structure de l'État qui incorpore principalement les caractéristiques nationales, sociales et culturelles de la population prédominante.
Traduction libre

croire que la nécessité de définir et de désigner globalement des entités différentes est un autre héritage néfaste de la colonisation.

1.1.2 Heuristique

L'heuristique est un concept central dans le cadre de notre recherche. Il nous apparaît important de définir le concept non seulement de par son rôle central au sein de la recherche, mais aussi en raison de sa polysémie. En effet, nous avons constaté que la définition de ce terme varie en fonction du contexte et de la discipline à laquelle il se rattache.

Au sens générique, *Le Petit Robert* définit « heuristique » comme la « partie de la science qui a pour objet la découverte des faits » (Le Petit Robert, 2011 p. 1235). À travers le grand dictionnaire de terminologie, l'Office québécois de la langue française spécifie qu'elle est une « discipline qui a pour objet l'étude des procédés de recherche et d'invention conduisant à la découverte » (Office québécois de la langue française, 2007). La méthode heuristique permettrait donc d'arriver à des solutions créatives et nouvelles à l'aide d'un processus de recherche créatif et cognitif. Au-delà du sens générique du concept, les définitions qui nous intéressent particulièrement sont celles en lien avec l'histoire savante et les sciences de l'éducation.

En histoire, l'heuristique est « la partie de la science historique qui consiste dans la recherche de documents » (Larousse, s.d.). Notre atelier a pris forme grâce à notre *heuristique* des sources primaires concernant les peuples autochtones. Selon Thomas Charland, les répertoires bibliographiques et les index sont les instruments d'heuristique dont disposent les chercheurs. « Pour être à la fois complètes et rapides, ces recherches doivent être pratiquées avec méthode autant qu'avec ingéniosité. » (Charland, 1947, p. 324) et cette méthode, est la méthode heuristique.

En éducation elle est une « forme d'enseignement consistant à amener l'élève à la découverte de la matière par un échange de questions et de réponses enchaînées. » (Hotyat, 1973), la méthode heuristique « amène l'élève à faire lui-même des découvertes et des relations » (Legendre, 1993, p. 687). C'est donc un outil cognitif favorisant la compréhension, la découverte et l'apprentissage autant de l'élève que du praticien. Selon Landry et Robichaud (1985), en science de l'éducation, l'utilisation d'un modèle heuristique peut mener à un apprentissage plus efficace et individualisé.

Dans le cadre de notre étude, nous parlerons d'heuristique selon ces deux acceptions puisque dans le chapitre 5, nous nous confrontons nous-mêmes à une démarche heuristique (lecture et analyse de sources primaires de l'histoire autochtone) en vue de la préparation de l'atelier qui lui-même invite les élèves à la découverte et la mise en relation par un travail de questionnement des sources (chapitre 6).

1.2 Les représentations sociales

> Connaître la représentation sociale d'un objet donné dans un groupe donné, c'est être en mesure de prévoir certaines des réactions de ce groupe lorsqu'il porte un jugement ou prend position face à un objet
> (Moliner, 2000, p. 90)

Avant de s'attarder sur l'historique, les définitions, l'organisation et la structure des représentations sociales, il importe de démontrer pourquoi nous centrons notre étude sur celles-ci et non sur une autre approche des représentations. Le terme représentation est extrêmement riche en définitions. Étymologiquement, la représentation est « l'action de mettre devant les yeux ou devant l'esprit de quelqu'un » (*Le Petit Robert*, 2011, p. 2205). Cette étymologie latine garde tout son sens, mais suivant le contexte

dans lequel elle est utilisée, plusieurs définitions distinctes sont acceptées. Selon Ramos (1987), nous pouvons distinguer quatre « types » de représentation : la représentation cognitive, la représentation individuelle, la représentation sociale ainsi que la représentation collective. Les représentations sociales sont au centre de cette étude puisqu'elles allient d'une certaine façon, une dimension de chaque autre type de représentation à l'intérieur même de son processus et de sa fonction. Tout comme Jodelet (1997), nous considérons que le sujet n'est que très rarement un individu isolé, passif face aux pressions et aux contraintes sociales, même s'il est capable de réagir de façon individuelle. Les représentations sociales sont donc un produit autant cognitif, qu'individuel, collectif que social. Afin d'éviter les confusions liées à la polysémie du terme, l'emploi de « représentation » renvoie uniquement à la forme complète du concept des représentations sociales.

1.2.1 Définition du concept

Étudier les représentations sociales n'est pas une tâche simple. Le concept ou la théorie est extrêmement difficile à cerner et les multiples définitions sont souvent vagues. Selon Moscovici, cela tient principalement « de sa position mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologiques » (Moscovici, 2004, p. 39). En effet, nous pouvons rattacher le concept à plusieurs disciplines (sociologie, psychologie sociale, anthropologie, histoire, etc.) qui ont toutes contribué à l'avancement des connaissances entourant le concept.

Nous pouvons cependant considérer que la théorie des représentations sociales tire son origine des travaux de Durkheim, qui à la fin du XIX^{e} siècle est le premier à apporter une dimension « collective » aux représentations.

Des chercheurs de plusieurs disciplines sociales en ont fait un sujet de recherche important, surtout au courant du XX^{e} siècle. Il en résulte une bibliographie extrêmement large, et encore aujourd'hui, rien n'est fixé, laissant un espace à des définitions et des approches méthodologiques différentes. Nous devons pourtant ici cerner le concept.

Nous retenons donc, et présentons brièvement ci-après, les travaux de plusieurs auteurs incontournables, dont la lecture nous a permis de construire notre propre compréhension de la théorie.

Dans les années 1960, Moscovici reprend le concept de représentation collective de Durkheim et en fait le point de départ de ces recherches. Il donne pour la première fois, un caractère social au concept. Dans un de ces ouvrages fondateurs sur la théorie des représentations sociales, Moscovici la définit comme suit :

> Un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation. Tout d'abord, d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite, d'assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective (Moscovici 1969, p. 7).

Jodelet pour sa part, donne une place essentielle au rôle de l'individu dans la construction de ces représentations et dans son positionnement à l'intérieur de la société. Elles sont

> une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale. Et corrélativement, l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leur position par rapport à des situations, évènements, objets et communications qui les concernent (Jodelet, 1984, p. 360).

Malgré sa dépendance à une collectivité, l'individu élabore seul son rapport au savoir (Jodelet, 1997).

Abric (1989), quant à lui, considère que les représentations sociales sont une vision fonctionnelle du monde, le résultat d'une interaction entre l'individu, le monde social qui l'entoure et la position qu'il occupe dans le monde. Il écrit :

> (...) un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son expérience), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social (Abric, 1989, p. 188).

Tout comme Jodelet, Abric met l'accent sur le rôle essentiel des représentations sociales dans l'orientation des relations sociales.

Formations cognitives socialement produites, les représentations sont solidement ancrées dans notre société à un point tel que leur origine demeure nébuleuse. Elles sont un système à double vocation permettant d'orienter l'individu dans son environnement social et lui donner un code régissant les échanges entre les membres d'une communauté. Les représentations sociales sont d'une certaine façon un filtre par lequel l'individu découvre, comprend et surtout se situe par rapport au monde qui l'entoure. Elles sont à la fois le produit et le processus d'une activité mentale. Ainsi, riches de la lecture de ces travaux, avant même de mettre en place notre protocole de collecte de données, nous avions conscience que chacun est porteur et médiateur des représentations qui sont véhiculées et qu'il serait impossible pour nous d'annihiler celles empreintes de forts préjugés dont témoigneraient les sujets-élèves que nous allions rencontrer. Il a été démontré par d'autres chercheurs (Flament, 2003 ; Flament et Rouquette, 2003 ; Guimelli, 1994), que plusieurs générations ainsi qu'un long travail de modification de l'environnement sont nécessaires pour entrevoir la possibilité de transformer drastiquement des représentations sociales. Nous pouvons cependant envisager de les interroger et de faire en sorte que les élèves le fassent à leur tour dans la perspective de les déconstruire.

Car, si les représentations sociales correspondent à un ensemble de connaissances élaborées, les définir sous-entend donc tout autant la prise en considération d'un contenu (des informations, opinions, croyances, valeurs) que le processus qui permet son appréhension, sa construction. Nous résumons cette idée en empruntant à Médard (2005) son illustration de l'organisation des représentations sociales inspirée des conclusions de Jodelet (1997).

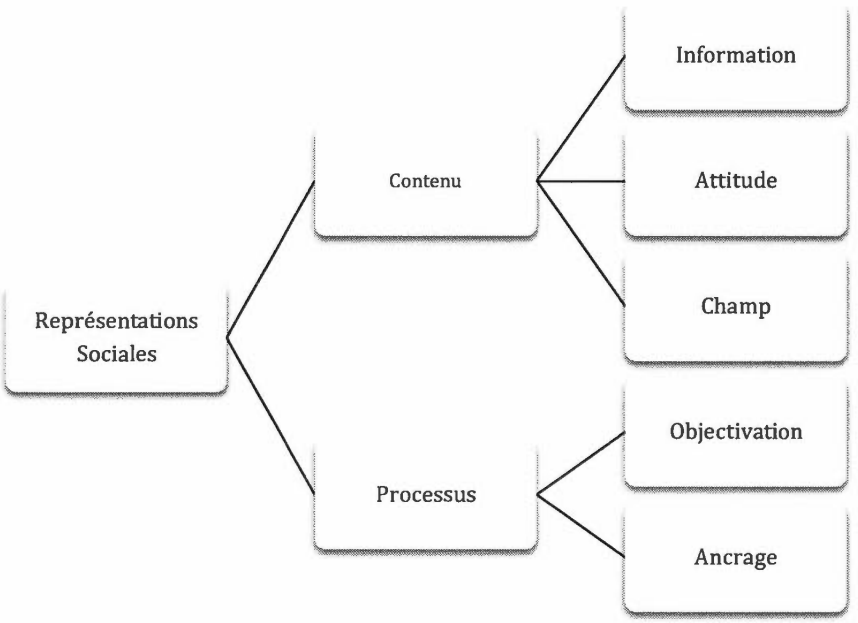

Figure 1.1 : L'organisation des représentations sociales

Le contenu des RS (représentations sociales) comporte trois dimensions : l'information, soit les connaissances liées à l'objet ; l'attitude, la position de l'individu par rapport à l'objet et le champ, soit l'organisation fait par l'individu des connaissances qu'il possède sur l'objet. Au même niveau que le contenu des représentations, Jodelet ajoute deux processus de construction des RS : l'objectivation

et l'ancrage. L'objectivation est le processus de définition de l'objet de la représentation, ce que l'on retient de l'information technique et scientifique après l'avoir exposé au filtre de nos croyances et de nos valeurs; quelques éléments qui forment un ensemble cohérent et imagé, qui rendent concret ce qui est abstrait. Dès lors, « il a acquis un statut d'évidence qui le rend non discutable et il est ainsi intégré dans une réalité de sens commun » (Guimelli, 1994, p. 14). L'ancrage complète le mécanisme de l'objectivation en permettant l'intégration de l'objet représenté dans un système de pensée préexistant. Il est l'enracinement social de la représentation et de son objet et l'interprétation par rapport au réseau de significations préexistant afin d'être intégrées dans la réalité existante (Guimelli, 1994 ; Jodelet, 1984).

Dans cette recherche, nous récolterons des représentations sociales que nous pouvons considérer comme le produit d'une synergie entre contenu et processus. Nous ne cherchons pas à distinguer l'un et l'autre de ces éléments de l'équation, tous deux formant les représentations sociales. Cependant, ce graphique nous aide à entrevoir comment, dans un deuxième temps, nous pourrions agir sur les RS-produit que nous aurons identifiées. En effet, si les RS sont organisées en fonction d'une dynamique (constante) entre contenu et processus, en intervenant sur l'un ou l'autre bouleversant ainsi leur rapport, nous devrions modifier les représentations sociales qu'ils constituent.

Par ailleurs, dès 1976, Abric démontre dans ces travaux que certains éléments des représentations sociales sont plus importants que d'autres puisqu'ils sont « générateurs de significations, de sens et assurent une fonction organisatrice dans la représentation » (Fontaine 2007, p. 38). C'est la théorie du noyau central. La théorie du noyau central s'appuie sur le fait qu'une RS est

> une manifestation de la pensée sociale et que, dans toute pensée sociale, un certain nombre de croyances collectivement engendrées et historiquement déterminées ne peuvent être remises en question, car elles sont les fondements

> des modes de vie et qu'elles organisent l'identité et la pérennité d'un groupe social (Abric, 2001, p. 83).

Les éléments du noyau central sont donc constitués en rapport aux normes et aux valeurs d'un groupe social et sont acceptés par les membres de ce groupe. Le système périphérique, deuxième sous-système de la théorie, supporte quant à lui les différences interindividuelles. « Il permet une adaptation, une différenciation en fonction du vécu, une intégration des expériences quotidiennes » (Abric, 1994, p. 28). Parfois considéré comme secondaire, le système périphérique est essentiel puisque « la double organisation fait que les représentations sociales sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples » (Fontaine 2007, p. 39).

En effet, si la définition d'Abric nous confirme que nous ne pouvons pas agir sur les éléments qui constituent le noyau central des représentations sociales de nos sujets, l'atelier que nous envisageons de mettre en place en revanche devrait pouvoir leur offrir une expérience qui influerait sur le système périphérique, propre à chacun et mouvant par nature, de ces mêmes RS.

Nous retenons donc comme définition des représentations sociales qu'elles sont une image mentale que se construit l'objet du sujet. Des images individuellement et socialement produites en fonction de nos opinions et de nos croyances formant ainsi un système à partir duquel s'organise notre conception et l'appropriation du monde qui nous entoure, le rendant ainsi intelligible.

1.3 La place du stéréotype dans les représentations

Le concept de « stéréotype » ou « cliché » occupe une place au centre même de la théorie des représentations sociales, et c'est ce que nous tenterons de clarifier dans les prochaines pages.

Dans *Stéréotypes et clichés*, Amossy et Herschberg Pierrot résument l'origine de cette notion :

> Il s'agit des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante. Selon Lippmann, ces images sont indispensables à la vie en société. [...] Comment en effet examiner chaque être, chaque objet dans sa spécificité propre et en détail, sans le ramener à un type ou une généralité ? [...] Ces images dans notre tête relèvent de la fiction non pas parce qu'elles sont mensongères, mais parce qu'elles expriment un imaginaire social (Amossy et Herchberg, 1997, p. 26).

Tout en faisant attention à ne pas réduire le stéréotype à la valeur péjorative qui lui est souvent associée, la corrélation entre les représentations et les stéréotypes est indéniable. Les stéréotypes sont des représentations de l'autre à travers un regard ou une construction imaginaire qui peut être, certes, réductrice ou complètement dissidente, mais qui reste une forme particulièrement conventionnelle de représentation. « Le stéréotype apparaît dès lors comme condition de possibilité des représentations d'autrui » (Castillo, 1994, p. 48). Représenter l'Autre ferait donc nécessairement appel aux stéréotypes et aux clichés. Ces derniers seraient donc une version simplifiée et modelée de ce qu'ils représentent, permettant ainsi d'accéder à une forme de connaissance de l'Autre. Par ailleurs, selon Lamy Beaupré (2012), tout comme les représentations, ils ont prétention d'immuabilité.

L'édification du stéréotype permet d'accéder à une compréhension de soi et des autres, de concevoir le monde qui nous entoure. Les stéréotypes apparaissent comme un des nombreux outils disponibles afin d'instituer un système de représentation qui dicte le rapport avec soi-même et les autres. Il devient donc tout autant un accès qu'un obstacle

à la connaissance de l'Autre. Ainsi, même si les stéréotypes sont indispensables puisqu'ils médiatisent notre rapport au réel (Amossy et Herschberg Pierrot, 1997), il est extrêmement problématique de les légitimer.

Les images qu'évoquent les peuples autochtones n'échappent que rarement aux stéréotypes et aux clichés. Comment déterminer les représentations stéréotypées de celles qui ne le sont pas ? Existe-t-il un outil ou une personne capable de le faire ? Plus encore, existe-t-il une représentation qui ne serait pas stéréotypée ? Étudier les représentations des peuples autochtones est un terrain extrêmement miné. Considérant que nous croyons que la relation entre les stéréotypes et les représentations est immuable, cette recherche ne prétend donc pas pouvoir les distinguer à travers les données recueillies auprès des élèves. Et telle n'est pas notre intention ! Rappelons en effet que notre premier objectif est de bâtir un panel des représentations sociales dont témoignent les élèves à propos des peuples autochtones, clichés inclus.

Comme nous le verrons dans le deuxième chapitre, tout comme les représentations, la terminologie se rattachant aux peuples autochtones n'a pas échappé au cycle évolutif. Dans ce chapitre, nous évoquerons aussi l'évolution de la place consacrée à l'enseignement de l'histoire des peuples autochtones depuis les années 1960.

CHAPITRE II

L'HISTORIOGRAPHIE

Au-delà de la définition de « peuples autochtones » que nous venons de proposer dans le chapitre précédent, il importe de revenir sur l'évolution de l'emploi des termes se référant aux peuples autochtones. Dans ce chapitre, nous présenterons donc l'historique du terme ainsi que certaines perspectives autochtones quant à différentes terminologies employées au Canada. Par la suite, nous aborderons quelques représentations de ces derniers depuis la colonisation afin de conclure le chapitre avec une réflexion traitant de la place qui est accordée à l'histoire des peuples autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec depuis les années 1960.

2.1 Historique du terme

Au Canada, les membres des Premières Nations ont été désignés par plusieurs noms tels que « Sauvages », « Indiens », « Indiens d'Amérique », « Premières Nations », « Premiers Peuples », « Autochtones », « Esquimaux », « Aborigènes », etc. Ces termes singuliers renvoient à des réalités à la fois politiques, culturelles et juridiques qui les distinguent les uns des autres. Malgré le fait que nous pensons que tous ces termes présentent des problèmes sémantiques, historiques ou politiques, nous tenterons de démêler les significations de certains d'entre eux. Ils pourraient être porteurs de

« clichés » ou d'a priori qui influenceraient les représentations sociales des peuples autochtones. Mentionnons toutefois dès à présent qu'aucun lexique consensuel n'existe et qu'aucune définition n'est globalement acceptée par les principaux intéressés, les peuples autochtones.

Pendant des siècles, et parfois encore jusqu'à ce jour, les peuples autochtones « ont été définis en grande partie par d'autres, à commencer par Christophe Colomb, qui a utilisé à tort le terme " Indiens " pour désigner les divers peuples établis dans les Amériques » (Simeone, 2015). Avant les années 1980, ce terme est le plus employé au Canada pour désigner une personne d'ascendance autochtone (Gadacz, 2006).

Les « Indiens » sont reconnus par la *Loi constitutionnelle de 1982* comme un des 3 groupes autochtones. À l'intérieur même de cette catégorisation, les « Indiens » sont divisés en 3 catégories distinctes : les « Indiens non inscrits », les « Indiens visés par un traité » et les « Indiens inscrits ».

Le terme « Indiens non inscrits » « s'applique habituellement aux personnes qui se déclarent Indiens, mais qui ne sont pas admissibles à l'inscription au Registre des Indiens en vertu de la *Loi sur les Indiens*. Il peut s'agir, entre autres, de membres d'une Première nation » (AADNC, 2012).

Les « Indiens visés par un traité » sont les descendants d'« Indiens » ayant signé un traité avec le Canada et sont donc reconnus comme le deuxième groupe d'« Indiens » selon la *Loi constitutionnelle de 1982*. Enfin, les « Indiens inscrits » sont ajoutés au Registre des Indiens et les seuls à bénéficier de certains droits et privilèges en vertu de la *Loi sur les Indiens*.

Notons par ailleurs que l'expression « Indiens d'Amérique », couramment utilisée aux États-Unis (« American Indian ») et très peu au Canada, est selon nous, tout aussi préjudicielle et non inclusive que le terme « Indien ».

Les Métis sont le deuxième groupe reconnu par la Constitution du Canada. Le mot métis est largement employé pour désigner des personnes qui ont à la fois des ancêtres européens et des ancêtres autochtones.

Le troisième groupe, les Inuits, est « un peuple circumpolaire dont la présence s'étend de l'Alaska au Groenland » (Beaulieu, Gervais et Papillon, 2013, p. 20). Le mot « Esquimau » a aussi été utilisé par des explorateurs européens pour parler des Inuits. Ce terme est communément jugé comme désobligeant et ne devrait pas être employé (Simeone, 2015).

Le statut juridique et la reconnaissance des peuples autochtones au niveau de la loi sont un sujet très épineux et n'étant pas juristes, nous n'avons pas ici l'ambition d'offrir un résumé détaillé en matière de droits et de dénomination autochtone. Cependant, il nous apparaît important de mentionner qu'au mois d'avril 2016, la Cour suprême du Canada dans *Daniels c. Canada* a reconnu qu'il y avait un manque de clarté au niveau du statut des « Indiens non inscrits » et des Métis. L'arrêt Daniels reconnaît donc que la compétence sur les Métis et les « Indiens non inscrits » revient au gouvernement fédéral et ainsi, ils doivent à présent être inclus au sens de la loi, dans le terme « Indien » (Daniels c. Canada, 2016, [2016]).

L'emploi de l'expression « Premières Nations », qui exclut les Inuits et les Métis, « s'est répandu dans les années 1970 pour remplacer " Indiens " que l'on considérait comme péjoratif. Même si ce terme est employé couramment, il n'en existe aucune définition juridique » (UOttawa, 2017). C'est en 1980, lors de la rencontre d'une centaine de chefs, que l'expression « Premières Nations » apparaît pour la première fois dans un texte officiel : la *Déclaration des Premières Nations*. Deux ans plus tard,

en 1982, la *Fraternité nationale des Indiens* – la présence politique des membres des Premières Nations au Canada – devient l'*Assemblée des Premières Nations*.

L'avant-dernier terme que nous souhaitons aborder est le terme « Indigène ». Il signifie, selon *Le Petit Robert* (2011) : « qui appartient à un groupe ethnique existant dans un pays avant sa colonisation » (Petit Robert, 2011, p. 1314). Auparavant utilisé plus fréquemment dans un contexte international, le terme « Indigène » tant à remplacer l'utilisation du mot « Autochtone » au Canada, principalement en anglais. La modification de la dénomination du ministère fédéral « Aboriginal Affairs and Northern Development Canada » pour le remplacer par « Indigenous and Northern Affairs Canada » témoigne de cette volonté de changement de terminologie. Ce terme est aussi celui choisi par les différents groupes de travail des Nations Unies pour se qualifier (« Division for social policy and development Indigenous peoples », « UN working group on Indigenous Populations ») ainsi que la terminologie employée dans la déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples autochtones « United Nations declaration on the Rights of Indigenous peoples ».

Le chapitre précédent offre une définition de la dernière formulation abordée et celle qui a été employée tout au long de cette recherche soit « peuples autochtones ». Comme mentionnée précédemment, aucune terminologie ne fait l'unanimité pour représenter les diverses communautés et leur dénomination tout aussi uniques les unes des autres. La nécessité de définir et de désigner globalement des entités différentes est un autre héritage néfaste de la colonisation. Notons l'exemple du terme « Aboriginal » (autochtone). En 2008, puisque ce terme ne provenait pas de leur langue respective, qu'il n'était pas utilisé par leur nation et parce que la racine étymologique du terme pouvait signifier « pas original » (Don Marks, 2014), l'assemblé des chefs du Manitoba

représentant 62 des 63 nations de la province ainsi que 42 collectivités de la Nation Anishihnabek de l'Ontario ont rejeté son utilisation (Simeone, 2015, Don Marks, 2014).

Comme le mentionne Don Marks (2014), le problème dans ce labyrinthe terminologique n'est pas le choix de mot en tant que tel, mais le processus d'enlever aux peuples autochtones l'opportunité de réclamer leur identité et de s'auto-identifier. « In a spiritual and cultural sense, names like aboriginal deprive the people of their own identity and force them to adopt a new one »[2] (Don Marks, 2014).

C'est donc pour ces raisons que nous encourageons l'utilisation de termes faisant référence de façon précise à la nation désignée, et ce, de la manière dont elle désire être nommée.

Pourtant, ceci étant dit, dans notre étude, nous souhaitions utiliser une terminologie familière pour nos sujets de recherche. Ainsi, bien que les auteurs du curriculum en histoire emploient le terme « autochtone », nous avons fait le choix d'utiliser l'expression « peuples autochtones ». Ce faisant, nous souhaitons mettre l'accent sur la diversité qui existe chez les différents groupes d'Autochtones, ce que, selon nous, le terme « autochtone » ne permet pas.

La terminologie se rattachant aux peuples autochtones vivant au Canada est bien plus complexe, elle pourrait être à elle seule, le sujet d'une étude. La précédente section ne prétend pas couvrir l'étendue du sujet, mais elle nous permet notamment de justifier notre choix de terminologie en confrontant l'expression à des termes souvent jugés

---

[2] Au niveau spirituel et culturel, l'utilisation de terme comme « aboriginal », prive les peuples autochtones de leur propre identité et les forces à en adopter une nouvelle.
Traduction libre

comme synonymes, emprunt d'un bagage historique qu'il nous semblait important d'évoquer.

Les termes présentés ci-dessus ont notamment été influencés par l'évolution de la représentation des peuples autochtones dans les écrits occidentaux, et donc, dans l'imaginaire collectif de la société dans laquelle les participants de notre recherche en sont à la fois les héritiers et les acteurs.

2.2 La représentation des peuples autochtones dans les écrits occidentaux

Du *Dernier des Mohicans* à *Pocahontas* en passant par *Nanook of the North*, *Agaguk* et plusieurs équipes sportives professionnelles, les peuples autochtones ont depuis toujours été présents dans les représentations et l'imaginaire populaire en Amérique du Nord et au-delà de ces frontières. Ces images sont devenues le confortable canevas de référence d'une partie des Occidentaux lorsqu'il est question des peuples autochtones. Ce canevas de référence s'est en partie bâti au fil des siècles à partir d'adaptations romanesques de récits autochtones.

Dans les lignes qui suivent, nous proposons un aperçu de quelques représentations des peuples autochtones dans l'imaginaire collectif occidental, du mauvais au bon « Sauvage » en passant par l'« Indien des lumières » et l'apparition de l'« Indien privilégié ».

Puisque très peu de répondants de notre étude ont pu être en contact avec des sources autochtones, et que par ailleurs, aucun d'entre eux ne s'identifiait à la culture

autochtone, nous nous sommes uniquement intéressées aux textes d'auteurs occidentaux, dont les sujets de notre étude sont les héritiers. Nous pensons en effet que les discours qui suivent, les préjugés qu'ils trahissent forment le cadre social dans lequel, sans doute, ces adolescents construisent leurs représentations des peuples autochtones au présent.

Notons cependant qu'à l'instar de Gagnon (1984), nous pensons que bien que les discours européens sur les peuples autochtones se veulent un discours sur l'Autre, ils sont en réalité davantage des discours sur soi qui nous en apprennent finalement peu sur l'Autre. Ils sont par le fait même « très révélateurs sur les valeurs de l'observateur, sur ses hiérarchies inconscientes, sur ses classements spontanés, sur ses appréciations et ses désapprobations » (Gagnon, 1984, p. 72).

2.2.1 Une image bifocale dès les « premiers contacts [3]»

Les premiers explorateurs arrivent sur le nouveau continent, qu'ils croient être l'Asie, la tête pleine d'attentes et de désirs. « Terre de merveilles, l'Asie (puisque telle était le continent qu'ils devaient atteindre) devait non seulement leur livrer ses richesses, mais leur montrer des êtres extraordinaires, tant chez les bêtes que chez les hommes : des licornes, des phénix, des hommes sans tête, ou à un seul pied, ou sans bouche » (Gagnon, 1984, p. 19). Il est facile d'imaginer leur déception lorsqu'en débarquant en Amérique, ils constatèrent qu'il n'en était rien… Les habitants n'étaient toutefois « pas normaux », du moins selon leur convention de la normalité (Gagnon, 1984). Ainsi,

---

[3] Nous utilisons ici l'expression « premiers contacts » pour parler des premières tentatives de colonisation. Nous sommes au courant que ces tentatives de colonisation ne sont pas les premiers contacts entre européens et peuples autochtones

« quand le recensement des humanités monstrueuses s'épuisa faute de candidats, l'idée de l'homme sauvage s'imposa, et pour longtemps » (Gagnon, 1984, p. 19). De prime abord, les explorateurs qui ont transmis leur récit ont cru reconnaître chez les habitants du Nouveau Monde « les traits que la tradition attribuait aux " hommes sauvages " » (Gagnon, 1984, p. 28) : des personnes nues ou presque, recouvertes de poils, errant dans les forêts et se coloriant le visage.

Cependant, les Européens ont dû rapidement corriger le stéréotype de l'homme sauvage puisque contrairement à la tradition, l'homme sauvage du Nouveau Monde était dépourvu de poils !

Mais, ce qui ressort particulièrement de l'étude de la figure du Sauvage décrite à cette période de l'histoire est son image bifocale, bon/mauvais, noble/maudit. Comme l'explique Arrivé (2009), le mythe du « sauvage » représente deux personnes folkloriques qui ont en commun de se situer à l'écart de la civilisation. Cette image du « bon sauvage » est en partie liée au mythe de l'âge d'or, un temps où les Hommes[4] vivaient en harmonie avec la nature. Le « mauvais sauvage », en revanche, est limité aux confins de la forêt, abordant des airs un peu monstrueux. Les sauvages sont alors définis comme « des créatures abandonnées de Dieu et par conséquent condamnées, comme en témoignent les malheurs et les maladies qui les frappent et qui les déciment » (Thérien, 1988, p.123).

> « In general and at the risk of oversimplifying some four centuries of imagery, the good Indian appear friendly, courteous, and hospitable [. ..]. Along with handsomeness of physique and physiognomy went great stamina and endurance. Modest in attitude if not always in dress, the noble Indian exhibited great calm and dignity in bearing, conversation, and even under torture. Brave

---

[4] Nous utilisons ici le mot « Hommes » avec une majuscule plutôt qu'« humanité » employé plus couramment aujourd'hui puisque telle était l'usage à l'époque.

> in combat, he was tender in love for family and children. [...] According to this version, the Indian, in short, lived a life of liberty, simplicity, and innocence. On the other side, a list of almost contradictory traits emerged of the bad Indian in White eyes. Nakedness and lechery, passion and vanity led to lives of polygamy and sexual promiscuity among themselves and constant warfare and fiendish revenge against their enemies. When habits and customs were not brutal, they appeared loathsome to Whites » (Berkhofer, 1979, p. 28).[5]

Les explorateurs, missionnaires, nobles et écrivains sont indécis sur le véritable caractère qu'ils doivent donner aux sauvages. Le frère récollet, Gabriel Sagard, envoyé en « Huronie » en 1623 et 1624, désigne en début de narration les Hurons comme « ces sales maussades » (Sagard, 1990 (1650), p. 303) alors qu'en fin de manuscrit, il écrit qu'ils montrent « autant de courtoisie et d'humanité que nous eussions pu espérer de quelques bons chrétiens » (Sagard, 1990 (1650), p. 370). Le missionnaire jésuite, Paul Le Jeune, témoigne dans la *Relation*[6] de 1634 du même type d'images bifocales. Il écrit : « Par son physique, l'autochtone ressemble aux grands personnages de l'Antiquité et son intelligence est supérieure à celle du paysan français moyen. Dépourvue de l'ambition et de l'avidité qui tourmentent et torturent tant d'Européens, son âme est heureuse » (Lejeune, 2009 (1634) p. 82). Cependant, comme le note Smith dans son ouvrage, les propos de Le Jeune changent de chapitre en chapitre et ses propos envers les peuples autochtones deviennent négatifs. Le Sauvage se transforme en

---

[5] En général et malgré le risque de trop simplifier 4 siècles d'images, le bon Indien apparaît amical, courtois et accueillant [...] Sa beauté physique et physionomique sont accompagnés d'une grande endurance. Modeste dans son attitude même s'il est la plupart du temps en robe. Dans son allure, le noble Indien fait preuve d'un grand calme et d'une grande dignité dans les conversations et même sous la torture. Brave dans les combats, il est tendrement amoureux de sa famille et de ses enfants [...] Selon cette courte version, l'Indien a vécu une vie libre, simple et naive. De l'autre côté, à la lumière du regard des Européens, une liste presque contradictoire de traits est attribuée aux mauvais Indiens. Sa nudité, sa luxure, sa passion et sa vanité l'ont condamné à une vie de proximité sexuelle et de polygamie. Il est toujours en guerre et à la recherche de diabolique revenge contre ses ennemis. Quand les habitudes et les coutumes ne sont pas brutales, elles répugnent les Blancs.
Traduction Libre

[6] Les *Relations* sont les rapports annuels envoyés à la métropole par les missionnaires jésuites de 1632 à 1673

menteur, le Huron en voleur et ils adoptent plein de travers et de caractéristiques monstrueuses (Smith, 1979).

Selon la vision philosophique ou missionnaire de leur discours, ces deux auteurs et hommes de foi font donc osciller l'aiguille entre le bon sauvage et le mauvais sauvage. Quoi qu'il en soit, afin de justifier leur mission et obtenir des appuis moraux et financiers sans doute, « bien que patient, généreux ou courageux, l'Autre dans les Relations de Paul Le Jeune ne sera jamais qu'un être déchu, situé au plus bas de l'échelle humaine, à qui il faut offrir coûte que coûte les moyens de se sauver et de " recognoistre le Dieu des Français, et de tout l'Univers " » (Thérien, 1988, p. 149).

2.2.2 L'Indien des Lumières

Dans la construction des représentations des peuples autochtones en Nouvelle-France, le XVIII[e] siècle voit une vague de changement s'annoncer avec un nouveau courant intellectuel issu de l'esprit philosophique français, et dont les commentateurs jésuites Lafitau et Charlevoix sont empreints (Smith, 1979). Ces derniers, « tout en maintenant que le christianisme est essentiel à la vertu et au bonheur des autochtones, insistent beaucoup plus sur leurs qualités positives que ne le faisaient leurs prédécesseurs du XVII[e] siècle » (Smith, 1979, p. 16). Mais surtout, Lafitau et Charlevoix ont tracé le chemin pour des philosophes qui au milieu du XVIIIe siècle pousseront le mythe du « bon sauvage des Lumières » encore plus loin.

En effet, au XVIII[e] siècle, Jean-Jacques Rousseau, Voltaire et Raynal « effacent d'emblée certains vices horripilants énumérés par les premiers missionnaires, et attribuent aux Autochtones des qualités réelles et toutes sortes de vertus imaginaires » (Smith, 1979, p. 17). Inspirés par le siècle des Lumières, ils feront des peuples autochtones habitant sur le territoire de la Nouvelle-France, les porte-parole de la

critique sociale française. Le « noble sauvage », modèle de perfection humaine, croyant à la liberté et à l'égalité, offre un exemple de ce que tous les hommes pourraient devenir s'ils réformaient leur société » (Smith, 1979, p. 17). Dans *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes,* Rousseau prône la supériorité de l'état de nature sur celui de la culture.

> Tant que les hommes se contentèrent de leurs cabanes rustiques, tant qu'ils se bornèrent à coudre leurs habits de peaux avec des épines ou des arêtes, à se parer de plumes et de coquillages, à se peindre le corps de diverses couleurs, à perfectionner ou à embellir leurs arcs et leurs flèches, à tailler avec des pierres tranchantes quelques canots de pêcheurs ou quelques grossiers instruments de musique ; en un mot tant qu'ils ne s'appliquèrent qu'à des ouvrages qu'un seul pouvait faire, et qu'à des arts qui n'avaient pas besoin du concours de plusieurs mains, ils vécurent libres, sains, bons, et heureux autant qu'ils pouvaient l'être par leur nature, et continuèrent à jouir entre eux des douceurs d'un commerce indépendant : mais dès l'instant qu'un homme eut besoin du secours d'un autre ; dès qu'on s'aperçut qu'il était utile à un seul d'avoir des provisions pour deux, l'égalité disparut, la propriété s'introduisit, le travail devint nécessaire, et les vastes forêts se changèrent en des campagnes riantes qu'il fallut arroser de la sueur des hommes, et dans lesquelles on vit bientôt l'esclavage et la misère germer et croître avec les moissons (Rousseau, 1755).

Contrairement à Rousseau, Voltaire n'utilise pas la notion de « bon sauvage » et ne fait pas prévaloir l'état de nature sur la culture. Dans *l'Ingénu*, le Huron devient bon uniquement après avoir été éclairé par la philosophie des Lumières. Cependant, il utilise les mœurs des « sauvages » ou du moins ce qu'il en retient pour critiquer la violence et la misère qui consument l'Europe, « Voltaire s'étonne bien moins des mœurs atroces des " Cannibales " que de la barbarie des civilisés » (Duchet, 1959, p. 93).

À la même époque, dans son étude à succès *Histoire philosophique et politique des établissements et du commerce des Européens dans les deux Indes,* Guillaume Thomas François Raynal et ses collaborateurs, notamment Diderot, racontent l'expérience

française en Nouvelle-France. Ce penseur et prêtre français décrit en huit volumes un monde qu'il n'a pourtant jamais visité. Préoccupé par les problèmes européens, « sa description des Indiens nord-américains nous renseigne en réalité sur les maux de la société européenne » (Smith, 1979, p. 17). « Quel mélange de vertus et de férocité ! Tout est grand chez ces peuples qui ne sont pas asservis. C'est le sublime de la nature, dans ses horreurs et ses beautés » (Raynal, 1774, p. 66).

En nourrissant ainsi la critique sociale et la réflexion idéologique, tout comme le font Rousseau, Voltaire, l'abbé Raynal et autres, l'image des peuples autochtones produite et distribuée dans les écrits européens est aussi celle de l'histoire des idées (Thérien, 1988).

2.2.3 « L'Indien privilégié »

Les évènements de la crise d'Oka au cours de l'été 1990 ont été un réveil brutal pour une majorité des Québécois. Cet épisode marquant de l'histoire québécoise, que la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) a appelé *Le choc collectif*, entraînera chez les Québécois toutes sortes d'émotions et engendrera « une grogne populaire (...) atteignant probablement un sommet vers le milieu des années 1990 » (CDPDJ, 2009, p. 1). Selon la CDPDJ, c'est dans ce contexte que les relations se sont détériorées et que l'image de l'« Indien privilégié », exploiteur de système, s'est imposée dans les esprits.

Cette perception de la réalité du statut d'« Indien », preuve selon nous d'un grand manque de connaissances au sujet des peuples autochtones, est confirmée par deux sondages d'opinion effectués en 1992 et 1994. Le premier, réalisé par le groupe Léger et Léger pour le compte du *Journal de Montréal*, annonce que 66,5 % des répondants pensent alors que les peuples autochtones habitant au Québec avaient des droits supérieurs aux autres citoyens (CDPDJ, 2009). En 1994, dans un sondage demandé à

la firme SOM par *La Presse* et Radio-Québec, 52 % des francophones consultés répondent que la qualité de vie dans les réserves est « bien meilleure » ou « un peu meilleure » que celle des Québécois vivants dans le reste du Québec, contre 9 % de répondant qui pensent qu'elle est « moins bonne » (CDPDJ, 2009).

Ces sondages ont été réalisés il y a un peu plus de vingt ans. Nous ne pouvons présupposer des résultats que les sondeurs obtiendraient aujourd'hui. Mais, ces deux enquêtes sont particulièrement intéressantes pour nous, car les perceptions dont elles témoignent (partiellement) sont celles des parents des participants à notre recherche. Elles nous donnent donc des indicateurs sur le cadre social dans lequel nos sujets ont construit leurs représentations.

À la lumière de ce résumé de quelques représentations des peuples autochtones dans l'historiographie, nous retenons l'idée que cette représentation reste une figure de l'Autre, une représentation de la différence coïncidant avec le passé imaginaire européen dans lequel elles ont été projetées et figées.

Encore aujourd'hui les images présentées ci-dessus influencent les représentations des peuples autochtones. Des gens « qui vivent loin de nous, dans des réserves, en marge de notre société ; déguenillés, malpropres, fainéants, ivrognes, dangereux, voleurs et assassins, ils vivent à nos dépens, de l'assistance publique, entre une télévision et des privilèges qu'on ne leur pardonne pas de posséder » (Thérien, 1988, p. 151). L'énumération de ces « clichés » ne laisse personne indifférent. Certains s'y retrouvent, d'autres s'y opposent et tous reconnaissent néanmoins leur présence dans « nos discours ».

2.3 La représentation des peuples autochtones dans l'enseignement de l'histoire

Afin de bien comprendre les représentations véhiculées par l'histoire des peuples autochtones dans l'enseignement secondaire, il est nécessaire d'analyser la place qui lui est réservée dans les programmes et manuels scolaires. Notons que nous ne discutons pas ici des questions politiques[7] liées à l'enseignement de l'histoire et de l'histoire des peuples autochtones en particulier, mais uniquement du contenu (l'ensemble de connaissances) enseigné depuis 1964.

Nous faisons le choix de cette date pour deux raisons liées l'une à l'autre. En effet, avant les années 1960, 3 réseaux scolaires où coexistaient 3 programmes d'enseignement de l'histoire nationale au secondaire étaient en place au Québec : anglo-catholique, anglo-protestant et franco-catholique. En 1964, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, plus communément appelée la Commission Parent, recommande d'harmoniser l'enseignement de l'histoire nationale. Par ailleurs, cette commission d'enquête est à l'origine de la modernisation du système d'éducation québécois et de la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1964.

Mais, plus précisément encore, notre étude des contenus débute dans les faits en 1972, avec la mise en place du premier programme que nous pourrions considérer comme commun aux réseaux scolaires francophones et anglophones[8].

---

[7] Pour les lecteurs désirant comprendre les agendas politiques des décideurs des programmes scolaires, nous vous invitons à consulter le mémoire de maîtrise de Gabriel Arsenault, outil indispensable à l'étude de la question.

[8] Notons en effet qu'une première version du programme fut formulée en 1970. Vivement critiquée, une version revue fut donc proposée et mise en place dans les classes en 1972. C'est cette version que nous avons retenue pour notre étude.

L'analyse proposée ci-dessous sera divisée en 3 sections, correspondant chacune à un programme « d'histoire nationale » différent : Histoire 412 (de 1972 à 1982), Histoire du Québec et du Canada (HQC) (de 1982 à 2007/2008) et Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC) (de 2007/2008 à 2016, présent de notre étude). Pour chacune de ces 3 étapes, nous présenterons donc le programme de formation prescrit par le MEQ et évoquerons comment les manuels scolaires reflètent ces programmes auprès des enseignants et de leurs élèves.

Dans ces trois sections, nous nous référerons à la méthodologie et aux résultats obtenus par Gabriel Arsenault (2011) lors de ses recherches de maîtrise.

Arsenault part d'un élément commun aux 3 programmes, soit la division en section (entre 5 et 9) du contenu historique à enseigner. « Nous identifions le pourcentage des sections où l'on traire obligatoirement des autochtones et spécifions si, dans ces sections, l'on en parle exclusivement, beaucoup, modérément ou peu » (Arsenault, 2011, p. 42). Le même exercice est effectué pour les sections où les peuples autochtones et leur histoire sont traités de façon facultative. Pour limiter la subjectivité des termes « exclusivement », « beaucoup », « modérément » et « peu », Arsenault suit les directives suivantes :

> Si l'on parle des autochtones dans au moins 5/6^{e} de la section, l'on dira que la section traite exclusivement des autochtones. Si l'on en parle entre 3/6^{e} et 5/6^{e} (exclusivement) de la section, l'on dira qu'on en parle beaucoup. Si l'on en parle entre 1/6^{e} et 3/6^{e} (exclusivement) de la section, l'on dira qu'on en parle modérément. Si l'on en parle, mais qu'on en parle dans moins de 1/6^{e} du module, on dira qu'on en parle peu (Arsenault, 2011, p. 42).

2.3.1 Histoire 412 (1972-1982) : le programme et les manuels scolaires

Suivant la recommandation du rapport Parent, le MEQ émet en 1970 le Plan d'études 625 visant l'harmonisation de l'enseignement de l'histoire nationale au sein des 3 réseaux scolaires. Le Plan d'études 625 ne se substitue pas complètement aux programmes précédents, il est complémentaire à certaines versions de ces anciens programmes qui demeurent valident. Lors de sa parution, ce plan d'études est sévèrement critiqué, notamment par la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) (Arsenault, 2011). Il est donc revu et complété par un *annuaire*. En 1972, « Histoire 412 » devient le programme d'histoire nationale, et ce, jusqu'en 1982. Ce programme est donc composé du Plan d'études 625 (une synthèse des 3 programmes précédents (franco-catholique, anglo-catholique, anglo-protestant) et de l'*Annuaire*, qu'Arsenault décrit comme une sorte de guide d'instruction pour aborder le programme (Arsenault, 2011). L'*Annuaire* est composé de 9 sections détaillées de thèmes à aborder en plus d'une dixième section libre, laissant l'opportunité à l'enseignant d'approfondir une question de son choix[9].

Aucune section de l'*Annuaire* n'est donc consacrée dans son entièreté aux peuples autochtones. Il est néanmoins obligatoirement question de ces derniers dans 4 de ces sections (1, 2, 3, 8), et facultativement dans 2 autres sections (9, 10). Arsenault (2011) conclut que théoriquement la place accordée à l'histoire des peuples autochtones est « Obligatoirement modérée » dans le thème 3, « obligatoirement peu » dans les thèmes 1, 2 et 8, et enfin abordée de façon facultative (peu) dans les thèmes 9 et 10 (Arsenault, 2011). Le programme d'Histoire 412 ne fait que très peu mention des peuples autochtones du Québec après le thème consacré à la Nouvelle-France. Nous

---

[9] Parmi les nombreuses suggestions faites pour traiter du dixième thème, le MEQ y cite le thème « Indiens du Canada ».

pouvons alors supposer qu'après la conquête, les peuples autochtones du Québec disparaissent du paysage historique, du moins de celui qui est enseigné.

L'étude des manuels confirme ce constat. En effet, après avoir systématiquement étudié les 23 manuels de langue française approuvés par le MEQ pour le programme Histoire 412 pour l'année 1976-1977, les ethnologues Arcand et Vincent concluent :

> Les manuels accordent un rôle aux Amérindiens au sein de notre histoire tant que durent les guerres coloniales. À partir de 1760... il n'y a plus d'Indiens du tout. (...) En somme, les manuels semblent réussir là où l'histoire a partiellement échoué : le génocide est complet et les Amérindiens n'existent plus (Arcand et Vincent, 1979, p. 223 et 232).

Par ailleurs, le fil conducteur de ces manuels ne sépare jamais les peuples autochtones des blancs, les premiers étant ainsi toujours caractérisés en fonction de leurs rapports avec les seconds, les Européens. Selon Arcand et Vincent (1979), dans les manuels, les Amérindiens, comme les nomment les auteurs, semblent donc ne pas exister avant leur contact avec le monde « civilisé », et lors du contact, ils sont présentés comme hostiles, cruels et menaçants. Selon les auteurs, les peuples autochtones apparaissent donc comme une menace contre laquelle il faut se défendre ; ils auraient entre autres empêché le développement économique de la colonie (Arcand et Vincent, 1979).

Les manuels omettent notamment d'évoquer la signature de certains traités, la constitution des réserves et les crimes colonisateurs. À peu près rien n'est mentionné à propos des nations ayant traditionnellement peu interagi avec les Blancs comme les Eenou (Cris), les Ilnuatsh (Innus), les Inuit (Inuits) et les Naskapis (Arcand et Vincent, 1979).

En nous basant sur l'étude d'Arcand et Vincent, il est possible de mettre en relation certaines images des peuples autochtones présentées dans la typologie ci-dessus et celles que l'on retrouve dans les manuels du programme Histoire 412. Malgré

l'intention claire des manuels de présenter les peuples autochtones comme menaçants et hostiles (Arcand et Vincent, 1979), leur hospitalité est souvent soulignée. Alors qu'un chapitre du manuel de Lacoursière et Bouchard (...) s'intitule *La menace invisible*, les manuels reflètent bien les réceptions chaleureuses des peuples autochtones, l'échange de civilités et de cadeaux ainsi que leurs bonnes dispositions (Arcand et Vincent, 1979). La représentation des peuples autochtones dans les manuels scolaires reste sommaire puisqu'ils occupent un rôle statique de figuration dans une société en constant mouvant.

Nous verrons que pour le programme suivant, soit Histoire du Québec et du Canada (HQC), la place faite aux peuples autochtones et à leur histoire n'augmente pas réellement et les mêmes problèmes persistent. Une chose est sûre, l'objectif du nouveau programme est davantage d'étudier la rencontre entre les Européens et les Autochtones, que la culture amérindienne en tant qu'entité.

2.3.2 Histoire du Québec et du Canada (HQC) (1982-2007/2008) : le programme et les manuels

Issu du Livre vert de 1977, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* et du Livre orange de 1979, *L'école québécoise,* le premier véritable programme d'histoire nationale commun aux élèves francophones et anglophones de la province entre en vigueur en 1982. Il est implanté dans toutes les écoles secondaires de la province à partir de septembre 1985. Il demeurera en vigueur jusqu'à l'été 2008 pour la quatrième année du secondaire (2007, pour la troisième année), ne subissant qu'une seule modification relativement mineure en 1998.

Le curriculum est divisé en 7 modules auxquels les enseignants doivent consacrer un pourcentage de temps qui varie entre 12 % et 18 % du temps global consacré à

l'enseignement de l'histoire à l'enseignement de l'histoire des peuples autochtones. Les peuples autochtones sont obligatoirement présents dans 3 des 7 modules et l'enseignement de leur histoire doit donc se faire de façon « obligatoire, mais modérée » pour le module 1 (L'Empire français d'Amérique) et de façon « obligatoirement peu » dans les modules 3 (La Conquête et les débuts du Régime britannique) et 7 (Le Québec contemporain, 1939 à nos jours). Il est à noter que comme dans le programme précédent, aucun module n'est consacré exclusivement aux peuples autochtones et à leur histoire dans le programme HQC. Cependant, le guide pédagogique qui l'accompagne suggère 5 thèmes d'approfondissement, dont le thème « histoire des autochtones », pouvant accompagner l'enseignement de chaque module. Les enseignants pourraient donc théoriquement aborder (de façon facultative) l'histoire des peuples autochtones dans tous les modules (Arsenault, 2011).

Dans son mémoire de maîtrise, Gabriel Arsenault propose une analyse de tous les manuels approuvés pour chaque année entre 1985/1986 et 2007/2008 afin de déterminer la part (étude quantitative) accordée aux peuples autochtones dans les contenus abordés. Il annonce les chiffres suivants : globalement, les manuels traitent des peuples autochtones dans 21,4 % des pages. Seulement 7,4 % de ces pages en traitent « beaucoup », soit plus de la moitié de la page (Arsenault, 2011). Mais, qu'en est-il des contenus abordés ?

C'est la question que s'est posée le didacticien de l'histoire Christian Laville qui, 12 ans après Arcand et de Vincent, a proposé un survol de la place qualitative des peuples autochtones dans les manuels. Lors de la publication de son article en 1991, il affirme que « l'on est devenu plus attentif à ces questions et on veut généralement mieux présenter les rencontres des cultures en Amérique du Nord-Est et traiter plus correctement les Amérindiens » (Laville, 1991, p. 26). Pourtant, après l'étude des 6 manuels de langue française approuvés par le Ministère, Laville conclut que « même dans leur dernière mouture, les manuels restent fortement marqués par cet

ethnocentrisme qu'avaient observé Sylvie Vincent et Bernard Arcand » (Laville, 1991, p. 26). Les peuples autochtones continuent donc d'apparaître dans les manuels avec l'arrivée des Blancs et tous les manuels analysés par Laville font « découvrir » l'Amérique par des Européens, comme si ces territoires étaient inhabités avant leur arrivée. Laville note qu'un manuel pousse même l'ironie en mentionnant à plusieurs reprises que l'histoire du Canada débute en 1534.

Dans les manuels étudiés par Laville ainsi que dans l'enseignement proposé aux jeunes, « la découverte » marque le point central de l'existence des peuples autochtones. À un point tel que dans les pages des ouvrages « la description des trois voyages de Cartier prenne autant de place que la présentation des cultures amérindiennes ou des rapports culturels » (Laville, 1991, p. 27). En faisant de « la découverte » le point central de l'histoire des peuples autochtones, ces derniers deviennent presque des éléments du décor lors de l'arrivée des Européens, ils étaient simplement là, sur place. Le didacticien note à ce sujet que dans l'un des manuels, le concept de « préhistoire » est utilisé par les auteurs pour parler des peuples autochtones avant l'arrivée des Européens ; de cette façon leur histoire est distincte de la « vraie histoire », celle des Européens (Laville, 1991).

De la même façon, si l'histoire des peuples autochtones n'existe pas réellement avant l'arrivée des explorateurs, elle s'arrête avec la Guerre de conquête – sauf, évidemment, s'ils ont quelques rôles à jouer dans l'histoire des Blancs. Laville (1991) souligne que les peuples autochtones sont tellement mis à l'écart des Blancs qu'ils ne sont le plus souvent pas comptés dans les chiffres annoncés pour présenter l'évolution de la population après 1760.

Cependant, les manuels du programme HQC ne font pas que simplement établir l'absence des peuples autochtones de l'histoire du Canada, ils vont jusqu'à affirmer la supériorité de la culture blanche. « Nous les avons découverts et nous les avons

civilisés » et quelques pages plus loin « À la longue, la civilisation amérindienne sera engloutie par la civilisation européenne » peut-on lire dans l'un deux (Laville, 1991).

Vingt-cinq ans après Laville, nous rejoignons le didacticien québécois lorsqu'il note que certains manuels gagneraient à être plus nuancés. Selon lui, certains thèmes abordés dans les manuels comme le nomadisme, la propriété, la religion, la langue, la guerre et le matriarcat, pour ne nommer que ceux-ci, mériteraient d'être revus à la lumière des connaissances historiques contemporaines (Laville, 1991). Les manuels de HQC nous semblent donc fortement empreints d'un manque de mise en perspective. Malheureusement, l'étude de Laville ne nous permet pas d'effectuer de relation entre l'image des peuples autochtones présentée dans les manuels avec la typologie présentée dans la section historiographie.

S'il est donc indéniable que la place consacrée aux peuples autochtones dans les programmes comme dans les manuels a légèrement augmenté depuis le programme d'Histoire 412, l'ethnocentrisme européen n'a pas reculé et l'image de ces peuples qu'il véhicule pose toujours un problème. Dans ce programme encore, il ne sera question des peuples autochtones que lorsqu'ils interviendront dans l'histoire des colonisateurs.

Ce constat semble être retenu et désapprouvé, oserions-nous dire, par les membres du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire qui préparent la réforme suivante. Ils écrivent :

> Dans le programme de secondaire quatre, on ne donne qu'un aperçu des sociétés autochtones à l'arrivée des Européens, puis on signale le rôle qu'elles ont joué dans le commerce des fourrures ; il n'est ensuite plus question des autochtones dans ce programme… (Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, 1996 p. 48).

La lecture de ces lignes nous encourage à penser que le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, dont le rapport fut à l'origine du troisième (et dernier)

programme que nous présenterons ici, serait favorable à l'étude des peuples autochtones en tant qu'entité unique et distincte ne se désignant pas uniquement dans un rapport de force avec les civilisations occidentales. Qu'en sera-t-il donc dans les faits ?

2.3.3 Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC) (2007-2016) : le programme et les manuels

En 1995-1996, la Commission des États généraux sur l'éducation dépose son rapport final, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires.* Dans la foulée de ces États généraux, le ministre de l'Éducation, Jean Garon, met sur pied le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire nationale qui remet le rapport faisant état de ses travaux en mai 1996 (Rapport Lacoursière).

Le groupe s'était vu confier quatre mandats,

> faire l'état de l'enseignement de l'histoire au Québec en parallèle avec la situation dans d'autres pays, définir les objectifs généraux et les contenus des programmes d'histoire qui devraient être enseignés à chaque niveau d'enseignement, déterminer les programmes qui devraient être enseignés de façon obligatoire ainsi qu'indiquer les critères de qualification et de compétence des personnes qui enseignent l'histoire (MEQ, 1996, p. ix).

Le rapport Lacoursière a le mérite de s'être attardé à la place qu'occupaient les communautés autochtones, les différentes communautés culturelles et la communauté anglophone dans l'enseignement de l'histoire. Selon les auteurs du rapport, ces sujets ont été trop longtemps négligés dans l'enseignement et une place équitable au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire du Québec et du Canada devrait leur être accordée. À l'automne 2007, le nouveau programme Histoire et éducation à la citoyenneté entre en vigueur dans les classes de troisième secondaire (à l'automne 2008

en quatrième secondaire). Les observations et les recommandations du rapport Lacoursière ont-elles été appliquées dans le curriculum et dans les manuels ?

Notons dès à présent qu'au moment de l'écriture de ce mémoire de maîtrise, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉESR) met en place un projet pilote testant un nouveau programme d'histoire de troisième et de quatrième années du secondaire dans 102 classes à travers le Québec. Cependant, aucune des classes participantes à ce projet de recherche n'a été en contact avec le nouveau programme. Notre recherche concerne donc le programme HEC, encore en place pour l'année scolaire 2015-2016, lorsque nous avons collecté nos données.

Le programme d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté (HEC), toujours en place dans les écoles secondaires du Québec au moment de cette recherche, s'échelonne sur 2 ans : au cours de la troisième année, les élèves étudieront de façon chronologique une histoire du Québec et du Canada qui s'échelonne de 1500 à aujourd'hui ; l'année suivante ils seront invités à creuser davantage ces 500 ans d'histoire selon une approche thématique.

En troisième, comme en quatrième année, le développement de compétences (interroger les réalités sociales dans une perspective historique, interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire) comprises comme l'articulation entre connaissances, concepts, habiletés techniques et intellectuelles et attitudes est sollicité pour répondre à un problème historique, une question de recherche, etc.

En troisième année du secondaire, le cours est divisé en 7 « réalités sociales »[10] (modules) et en quatrième secondaire en 5 réalités sociales davantage pensées comme des ensembles thématiques. En troisième année, et ce, pour la première fois depuis la création du MEQ, une réalité sociale, la première, est consacrée aux autochtones, « Les Premiers occupants ». Selon l'analyse quantitative d'Arsenault, « il ressort qu'en troisième secondaire, on parle obligatoirement exclusivement des autochtones dans un module sur 7, obligatoirement peu dans 4 modules sur 7 et facultativement peu dans un autre module » (Arsenault, 2011, p. 49). En quatrième année, toujours selon Arsenault, « on parle obligatoirement modérément des autochtones dans un module sur 5, obligatoirement peu dans 3 modules sur 5 et facultativement dans le dernier module » (Arsenault, 2011, p. 49) qui est, quoi qu'il en soit, facultatif.

Contrairement aux 2 programmes précédents, celui-ci ne suggère pas que les peuples autochtones ont largement été assimilés au groupe majoritaire, les Blancs. En troisième comme en quatrième année, ils sont explicitement évoqués dans presque toutes les réalités sociales. « On constate que HEC s'attarde davantage aux temps forts de l'histoire de la minorité autochtone indépendamment des temps forts de la collectivité englobante » (Arsenault, 2012, p.149). Contrairement aux autres programmes celui-ci prend le temps de mentionner des tournants de l'histoire des peuples autochtones comme la *Proclamation Royale* de 1763 (MELS 2007, p.43), la *Loi sur les Indiens* (1876) (MELS, 2007, p.54,60) ou la *Convention de la Baie James et du Nord québécois* (1975) et la *Convention du Nord-Est québécois* (1978) (MELS, 2007, p.56).

En ce qui concerne le programme en place lors de notre passage dans les classes, il n'y avait que 4 manuels (Présences, Fresques, Repère et Le Québec, une histoire à suivre)

---

[10] « L'expression « réalité sociale » se rapporte à l'action humaine dans des sociétés d'hier ou d'aujourd'hui. Une réalité sociale intègre tous les aspects de la vie collective, soit les aspects culturels, économiques, politiques ou territoriales ainsi que l'aspect social proprement dit » (MELS, 2007, p.1)

approuvés par le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD). Chaque manuel possède des volumes distincts pour les 2 niveaux. Encore une fois, nous utilisons l'analyse quantitative d'Arsenault pour souligner

> qu'en troisième secondaire, les manuels du nouveau programme traitent des autochtones dans 29,5 % de leurs pages et en traitent beaucoup dans 15,3 % de leurs pages, alors qu'en quatrième secondaire, ils en traitent dans 27,5 % de leurs pages et en traitent beaucoup dans 9,4 % de leurs pages (Arsenault 2011, p. 56).

Si l'analyse quantitative démontre que la place accordée aux peuples autochtones dans les manuels de HEC est beaucoup plus grande que dans les deux programmes précédents, il importe cependant d'en proposer une analyse qualitative.

Au moment de la rédaction, aucune publication d'un travail de synthèse tel que celui d'Arcand et Vincent ou de Laville n'est à notre disposition concernant les manuels du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Cependant, un tel projet est actuellement en cours de publication. Ce projet est mené par Helga Élisabeth Bories-Sawala qui a reçu la Bourse John-G. Diefenbaker de 2014 afin d'étudier la place des peuples autochtones dans les institutions de la mémoire, principalement dans l'enseignement de l'histoire au Québec. Les résultats préliminaires des recherches de madame Borries-Sawala qui seront exposés ci-dessous ont été présentés lors d'une conférence intitulée : « Je me souviens... de l'histoire des Autochtones. Le rôle des Premiers peuples dans la conscience historique d'élèves québécois » (Borries-Sawala, 2016).

Une simple lecture des pages du programme nous permet d'emblée d'affirmer qu'une plus grande place est accordée par le curriculum aux peuples autochtones. De fait, une plus grande place leur est aussi accordée dans les manuels. Dorénavant, un chapitre complet est dédié à leur mode de vie avant l'arrivée des Européens, à leur vie en société ainsi qu'à leurs croyances. Le ton est certainement un peu plus positif à leur égard en comparaison avec les manuels des années précédentes, comme le démontre cet extrait :

> À l'arrivée des Européens, les peuples autochtones formaient déjà des sociétés développées et organisées en relation étroite avec leur environnement. Ils avaient aussi une façon bien à eux de concevoir le monde. Le contact avec les Européens a transformé leur mode de vie. Les Européens et leurs descendants se sont entre autres approprié les territoires sur lesquels ils vivaient (Fresques, 2008, p. 48).

Contrairement aux manuels des 2 programmes précédents, et malgré l'extrait que nous venons de citer, les peuples autochtones n'apparaissent pas seulement dans l'histoire lorsqu'ils sont en contact avec les Européens. La narration de leur histoire commence donc avant l'arrivée des premiers colons et l'on ne parle plus de « découverte », mais plutôt d'« exploration ». Malheureusement, comme l'a mentionné Bories Sawala lors de sa conférence, la « vraie histoire », celle qui est dynamique et qui évolue, commence encore et toujours par l'arrivée des Européens. Selon la chercheure, les manuels laissent encore paraître l'idée que les sociétés autochtones appartiennent à un passé lointain et statique qui évolue sous la seule influence européenne.

Par ailleurs, tout comme le programme, les manuels abordent la question des revendications autochtones et traitent des problèmes sociaux dans les réserves, sans toutefois les mettre en contexte. « Les aspects politiques, juridiques et culturels de la dépossession, marginalisation et assimilation des Autochtones ne sont pas toujours suffisamment compris ni dans leur interdépendance ni dans leur logique chronologique » (Bories-Sawala, 2016). L'importance accordée aux résultats et non aux cheminements menant à ces situations sera selon nous perceptible dans les réponses recueillies.

Lors de sa conférence, Bories Sawala faisait aussi remarquer que les peuples autochtones sont les grands absents de l'histoire du Québec du 19^{e} et du début du 20^{e} siècles. Elle utilise l'image d'un tunnel pour représenter leur forte présence dans

les manuels avant l'arrivée des Européens et ensuite leur absence jusqu'au « réveil » des années 1970.

Enfin, elle déplore que dans ces manuels, comme dans les précédents, les peuples autochtones eux-mêmes ne prennent pas la parole.

À la lumière de l'analyse des manuels du programme HEC, il est difficile de retrouver la typologie présentée dans la section historiographique pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, le ton reste souvent neutre lorsqu'il est question des peuples autochtones dans les manuels, ils n'apparaissent donc pas comme bons ou mauvais ou encore possédant de vertus imaginaires. Conformément à la typologie de l'« Indien privilégié », ils refont leur apparition dans l'historiographie scolaire à la deuxième moitié du 20^{e} siècle. Cependant, dans les manuels scolaires, ce n'est pas l'« Indien privilégié » exploiteur de système qui est présenté, mais plutôt une image imprégnée de culturalisme et de misérabilisme et teintée d'un regard folklorisant.

Il est irréfutable que tant le programme que les manuels d'HEC tentent de rompre avec l'ethnocentrisme afin de traiter de l'histoire des peuples autochtones d'une façon plus adéquate. La description de ces programmes d'histoires démontre que les contenus ont toujours été et restent encore néanmoins lacunaires malgré une certaine amélioration. Par ailleurs, le thème de la marginalisation des peuples autochtones dans l'historiographie scolaire reste dominant, voire inquiétant.

2.4 Les perspectives autochtones du récit occidental

Les différentes sections de ce chapitre ont illustré la représentation des peuples autochtones dans les écrits occidentaux ainsi que dans l'enseignement de l'histoire au Québec, tout cela selon une perspective allochtone. Il importe maintenant de tenir compte de la façon dont la construction occidentale de l'histoire est vue et vécue par les peuples autochtones eux-mêmes tout en exposant certaines pistes de solutions émises par certains chercheurs autochtones. Selon Georges Sioui, la construction d'une histoire ethnocentrique,

> a élevé des murs et creusé des précipices de méfiance et d'incompréhension entre les premiers habitants et les nations nouvellement formées sur ce sol, avec toutes les conséquences qui s'y rattachent : pauvreté, dégénérescence culturelle des minorités et des moins puissants, conflits raciaux, sentiments de culpabilité et appauvrissement général de la société (Sioui, 1989, p. 2).

À la base de ces incompréhensions, deux postulats, soit la croyance en la supériorité de la culture et de la moralité européenne ainsi que le mythe de la disparition des peuples autochtones (Sioui, 1989). Taiaiake Alfred, un professeur mohawk à l'Université de Victoria mentionne que l'ethnocentrisme historique a eu un impact négatif chez les peuples autochtones dans leur construction identitaire : « lors de la conquête des territoires autochtones, le colonialisme s'est construit un imaginaire qui, peu à peu, s'est enchâssé dans la loi, la culture, les institutions, aussi bien parmi les Blancs que parmi les Autochtones » (Alfred, 2017, p. 65). La représentation de l'« Indien imaginaire » présenté ci-dessus concorde en partie avec l'opinion de Taiaiake Alfred. D'un côté, le « mauvais Indien » qui devait être assimilé, puisque violent, instable et incapable d'accéder à la modernité. De l'autre côté, le « bon sauvage » cet être mythique au passé héroïque et à qui les civilisations corruptrices l'ont arraché de son « état naturel » dans le but de le sauver de son innocence. L'aiguille continue d'osciller entre ces deux pôles par contre, peu importe la représentation, les objectifs de la

colonisation sont les mêmes, « détruire l'identité autochtone, subordonner la société autochtone à celle des colons et en fin de compte, l'anéantir » (Alfred, 2017, p. 65).

Plus loin dans cette section, nous allons reprendre les propos de Michael Marker ainsi que de Georges Sioui, deux chercheurs autochtones qui ont offert des alternatives à l'histoire ethnocentrique ou du moins des pistes de réflexion afin de donner une voix aux peuples autochtones dans la construction et dans l'enseignement de leur histoire. « Reinterpreting this history has been a central goal of many indigenous scholars, who understand how deeply the past is implicated in the unresolved issues of identity and injustice »[11] (Marker, 2011, p.110). Tout d'abord, il importe de comprendre la perspective autochtone sur la façon dont leur histoire est enseignée. Marker (2011) mentionne que le plus gros problème de l'histoire enseignée est qu'elle ne correspond pas à la façon dont les peuples autochtones conçoivent eux-mêmes le passé.

Malgré la plus grande place allouée à l'histoire des peuples autochtones dans les curriculums, plusieurs problèmes persistent « the deeper perspectives of Aboriginal peoples in regard to their understanding of the processes of time and the principles of their knowledge systems are usually missing »[12] (Marker, 2011, p. 97). Comme Marker mentionne plus loin dans son étude sur les perspectives autochtones dans l'enseignement, le problème ne réside donc pas nécessairement dans les faits et les

---

[11] Réinterpréter cette histoire a été un des objectifs de plusieurs chercheurs autochtones. Ils ont compris à quel point le passé est en partie responsable de certains problèmes d'identité et d'injustice non résolus.
Traduction libre

[12] L'appronfondissement des perspectives autochtones en ce qui concerne leur compréhension du temps et leur système de connaissance est souvent manquant.
Traduction libre

histoires, mais plutôt dans la manière dont ils sont racontés et le sens qu'on leur attribue. Sioui (1989) mentionne pour sa part que l'imposant bagage, héritage du colonialisme, empêche les historiens allochtones de voir l'autochtone moderne et donc d'écrire adéquatement son histoire. Adopter une perspective autochtone engagerait donc les historiens ainsi que les enseignants à laisser derrière certaines attentes à propos de ce que doit constituer l'histoire selon un point de vue occidental (Marker, 2011). Marker (2011) propose donc d'intégrer quatre thèmes à l'historiographie occidentale afin de comprendre le passé selon une perspective et une conscience historique autochtone. Ces quatre thèmes sont : la conception circulaire du temps, l'importance de la relation avec la nature, mettre l'accent sur la compréhension de l'histoire locale et la complexité historique des phénomènes de colonisation et de la décolonisation.

Selon plusieurs chercheurs autochtones, dont Sioui et Marker, il existe une énorme différence voire même une contradiction entre la conception et la compréhension du temps entre les peuples autochtones et les Occidentaux. Donald Fixico affirme que la vision circulaire occupe une place prépondérante dans les croyances autochtones. La connaissance de celle-ci par les Occidentaux est selon lui, essentielle à la compréhension du mode de vie et des croyances autochtones (Fixico, 2003). Ensuite vient la relation entre les peuples autochtones et la nature qui les entoure. Selon Marker, « relationships between animals and humans are central to Indigenous approaches to history »[13] (Marker, 2011, p. 103). Cette relation serait même essentielle afin de comprendre la négociation de certains traités, et les revendications territoriales actuelles (Marker, 2011). Par la suite, Marker suggère la lourde tâche d'incorporer une

---

[13] La relations entre les animaux et les humains est central à l'approche autochtone de l'histoire. Traduction libre

version plus locale de l'histoire dans les curriculums. Selon lui, ce serait de cette façon que les peuples autochtones traitent avec le passé. Le tout dernier thème que Marker suggère d'instaurer dans l'historiographie occidentale est la complexité historique de la colonisation et de la décolonisation ainsi que les effets que cela a pu avoir et continue d'avoir sur les peuples autochtones aujourd'hui. Il suggère d'arrêter de présenter cette histoire de façon mélodramatique puisque cela ne fait que reléguer les peuples autochtones au statut de victime.

Ces thèmes ont été étudiés par plusieurs chercheurs autochtones et sont une piste de solution au changement nécessaire de l'historiographie occidentale. « These concepts have been central concerns of the Indigenous scholars who have emerged in the past 20 years to challenge the assumptions of Western epistemologies and interpretations of the past »[14] (Marker, 2011, p. 98).

Un autre élément qui selon plusieurs chercheurs (Marker, Sioui, Innis, Jérôme, Vincent) pourrait favoriser l'adoption d'une perspective autochtone dans l'historiographie serait le traitement adéquat de la tradition orale. Elle aurait selon Innis, « the potential to counterbalance mechanical segmentation of time and space »[15] (Cruikshank, 2002, cite dans Marker, 2011 p. 103). Malheureusement comme le mentionne Vincent (2009) les historiens allochtones accordent très peu d'attention et de crédibilité à la tradition orale. La tradition orale ne se traite pas de la même façon que la tradition écrite et c'est dans cette incompréhension que réside l'abandon de ces

---

[14] Depuis les 20 dernières années, ces concepts ont fait partie des préocuppations centrales de plusieurs chercheurs autochtones afin de contester les hypothèses de l'épistémologie occidentale et de l'interprétation du passé.
Traduction libre

[15] le potentiel de contre-balancer le découpage mécanique du temps et de l'espace.
Traduction libre

sources par les historiens selon Vincent. D'autres chercheurs mettent en garde certains historiens sur l'utilisation de ce type de source, « scholars need to be willing to learn how to treat and understand recorded oral narratives in their own contexts to get the insights and intended meanings »[16] (Wheeler, 2018).

Dans son ouvrage *Pour une autohistoire amérindienne*, Georges Sioui en arrive à cette conclusion : « l'histoire conventionnelle est incapable de produire un discours respectueux des Amérindiens et de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et du monde, et qui serait propre à harmoniser la société » (Sioui, 1989, p. 131). Il rappelle qu'une des solutions de base est de laisser les peuples autochtones écrire leur propre histoire et l'enseigner.

Dans ce chapitre, nous avons évoqué les raisons justifiant notre choix d'utiliser la terminologie de peuples autochtones. Malgré cela, nous désirons lorsque le cadre le permet, encourager l'utilisation de termes faisant référence de façon précise à la nation désignée, et ce, de la manière dont elle désire être nommée. Nous avons aussi fait attention tout au long de la recherche pour éviter les pronoms possessifs, par exemple « nos peuples autochtones » ou encore « les peuples autochtones du Canada ».

À travers la sélection de quelques représentations des peuples autochtones dans les écrits occidentaux, ce bilan a tenté de démontrer que ces représentations ne concernent pas tant les peuples autochtones que la mentalité occidentale dans son rapport à

---

[16] afin d'en fait ressortir les idées et les significations, les chercheurs doivent être disposés à apprendre les façons de traiter et de comprendre les récits de tradition orale dans leur contexte propre. Traduction libre

l'altérité. La dernière représentation étudiée, soit celle de l'« Indien privilégié » est celle qui, selon nous, sera la plus présente dans les réponses obtenues lors des questionnaires A, B et C.

Dans ce même ordre d'idées, la deuxième section du bilan historiographique démontre que d'un programme à l'autre, la place faite à l'histoire des peuples autochtones dans l'enseignement a eu tendance à augmenter depuis 1960, surtout dans le cas de HEC, autant au point de vue quantitatif que qualitatif. Malgré le fait que les peuples autochtones restent marginalisés dans l'historiographie scolaire, ils apparaissent pour une première fois dans cette même historiographie en tant qu'entité indépendante avant l'arrivée des Européens. Il nous importait cependant de démontrer comment la construction occidentale de l'histoire est vue et vécue par les peuples autochtones eux-mêmes. Nous avons également recensé certains écrits autochtones qui proposent des pistes de solutions afin de remédier à ce problème.

Maintenant, il restera à constater quel impact ce programme un peu plus inclusif peut-il avoir sur les représentations sociales dont témoignent les jeunes de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire ? C'est avec cette question que nous sommes parties à la rencontre d'élèves de troisième secondaire.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

La recherche-action s'est rapidement imposée comme la voie dans laquelle nous engager méthodologiquement. Bien que cette approche d'une question de recherche ne soit pas habituelle dans une démarche de recherche en histoire, la nature de notre projet, ses questionnements et ses objectifs nous l'imposaient presque.

En effet, en abordant cette étude, notre principale intention était d'offrir aux chercheurs en histoire et en sciences de l'éducation une piste de réflexion pour penser ou repenser le message transmis – ou enseigné – à leurs auditoires à propos des peuples autochtones et de leur histoire. Riches de lectures en didactique de l'histoire, nous aurions alors pu nous contenter de bâtir un modèle théorique. Or, en définissant un protocole s'inscrivant dans une démarche de recherche-action, « lieu privilégié de l'application pratique de la connaissance scientifique » (Patry, 1980, p. 3), nous allons plus loin pour « accroître le savoir par l'action » (Pourtois, 1981, p. 27). En effet, nous confrontons notre modèle à son application concrète en contexte réel, c'est-à-dire en classe. Nous souhaitions, mettre à l'épreuve nos hypothèses et aller au-delà de la seule description des représentations dont témoignent les élèves de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire. Aller au-delà en offrant des pistes de « solution » pour lutter contre de fausses représentations éventuelles.

Ainsi, tout autant que la connaissance scientifique permet de rendre l'action plus efficace, tous les chercheurs en conviendront, nous pensons que dans le cas présent, la connaissance scientifique passe par la mise en action de nos hypothèses, de nos idées.

Dans les lignes qui suivent, après avoir rappelé nos hypothèses, questions de recherches et objectifs, nous préciserons pourquoi nous inscrivons notre étude dans une démarche de type recherche-action. Par la suite, nous présenterons notre protocole méthodologique et les outils de collecte et d'analyse de données que sa mise en place exige. Enfin, quelques considérations éthiques ainsi que les limites de la méthode concluront le chapitre.

3.1 Deux hypothèses, deux questions de recherches et trois objectifs

Rappelons que cette étude repose sur une double hypothèse qui induit deux questions de recherche et trois objectifs. Première hypothèse : malgré l'enseignement consacré à l'histoire des peuples autochtones en troisième année du secondaire, les représentations que s'en font les élèves sont encore teintées de clichés. Advenant que cette hypothèse se confirme, nous envisageons dès à présent une piste de solution qui nous conduit à émettre une seconde hypothèse : en mettant en place en classe des activités de recherches basées sur la méthode historienne et reposant notamment sur l'étude des sources primaires, nous pourrions conduire les élèves à interroger leurs représentations des peuples autochtones et leur histoire et éventuellement à déconstruire certains a priori et à enrichir leurs connaissances historiques à ce sujet.

La première hypothèse induit une première question de recherche : Quelles sont les représentations des élèves de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire ? Cette question se concrétise méthodologiquement par

la formulation d'un premier objectif : identifier les représentations dont témoignent les élèves de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire avant et après l'enseignement de la réalité sociale « Les premiers occupants » (objectif 1).

Riches de ce panel de représentations ainsi identifiées, nous pourrons alors bâtir et mettre en place un atelier reposant sur l'étude de sources primaires par les élèves interrogés (objectif 2), puis mesurer l'impact de cet atelier sur leurs représentations (objectif 3) afin de valider (ou d'invalider) notre seconde hypothèse ci-dessus évoquée. Ce faisant, nous répondrons à notre seconde question de recherche : quel serait l'impact d'une activité d'analyse de sources primaires sur les représentations dont témoignent les élèves de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire ?

La nature de notre projet, ses questions et ses objectifs nous ont donc conduits à nous intéresser à la recherche-action et aux approches qui la définissent dans la perspective d'envisager les passerelles possibles entre elles et notre démarche d'historienne.

3.2 Une recherche-action

Sans aborder les origines de la recherche-action, la section ci-dessous résumera la théorisation de cette méthode de recherche originale. Associée à l'émergence du pragmatisme, la recherche-action provient de l'intention de mieux ancrer la recherche dans la pratique. « Elle part du principe que c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des

individus et des systèmes sociaux » (Roy et Prévost, 2013, p.129). Nous verrons que la recherche-action trouve sa spécificité à plusieurs niveaux.

Dans un premier temps, elle est une stratégie de changement s'exerçant au cœur d'un processus de résolution de problèmes (Savoie-Zajc, 2011). Comme le démontrent Reason et Bradbury (2008), contrairement aux recherches traditionnelles où il existe un grand décalage entre savoirs théoriques et les préoccupations concernant leur application dans le monde de la pratique, la recherche-action trouve son ancrage dans l'action et dans la nécessité d'agir pour changer les choses. Le changement en lui-même n'apparaît plus comme un simple facteur, mais plutôt comme un objet à part entière de la recherche. En étant axée sur la dynamique du changement, l'amélioration des pratiques est donc un objectif intrinsèque de la recherche-action (Dolbec-Clément, 2000 ; Savoie-Zajc, 2001 ; Morisette, 2013).

En deuxième lieu, lors d'une recherche-action, le chercheur est un agent de changement au même titre que les participants du milieu. En rejetant les rapports de hiérarchie, la recherche-action démocratise les rapports entre chercheurs et praticiens en favorisant ainsi la symétrie (Couture, Bednarz et Barry; Roy et Prévost, 2013). Contrairement aux méthodes de recherches traditionnelles, les praticiens ne sont pas les sujets d'une étude, mais des acteurs actifs préoccupés par la même vision de changement (Reason et Bradbury, 2008). « Dans cette perspective de recherche, le chercheur scientifique perd son image académique de solitaire hautain » (Coenen, 2001, p.31).

En science de l'éducation, le but partagé par la plupart des projets qui se revendiquent de la recherche-action est de « doter les acteurs de la scène éducative, qu'il s'agisse des élèves/étudiants, des enseignants/professeurs ou d'autres intervenants, de moyens pour améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences et à des observations nourries par les savoirs théoriques en cours » (Castroux, 2002, p. 3). C'est exactement dans ces

fonctions de changement social ou du moins d'intervention et de formation que s'inscrit notre projet de recherche.

Une certaine souplesse entre les définitions, dans l'équilibre entre les fonctions et finalités de la recherche-action, engendre une variété d'approches méthodologiques. Puisqu'elle est une méthode de recherche basée sur un besoin réel et menée sur le terrain avec la contribution active des praticiens, il est primordial de souligner que la méthodologie, la problématique ainsi que l'objectif ne peuvent pas être fixés (Coenen, 2001). Tout en étant au fait qu'une certaine souplesse méthodologique s'impose dans ce cadre de recherche, l'intention du présent chapitre est donc de préciser l'approche que nous avons favorisée pour répondre à nos objectifs.

3.3 Protocole et outils de collecte et d'analyse de données

Riches de nos lectures, nous avons décidé de bâtir un protocole progressant selon les cinq étapes de la spirale du « cyclical process » (Susman et Evered, 1978). Chacune de ces étapes nécessite la constitution d'échantillons de sujets-élèves et la construction de différents outils de collecte et d'analyse de données.

3.3.1 Les étapes du protocole

Les cinq étapes du « *cyclical process* » sont : l'identification du problème (*diagnosing*), l'établissement d'un plan d'action (*action planning*), la mise en place de l'action

(*action taking*), l'évaluation des effets de l'action (*evaluation*) et la communication des conclusions et la valorisation de la recherche (*specifying learning*). En fonction des résultats obtenus à chaque étape de la recherche, nous nous laissions l'opportunité d'accorder plus d'importance à l'une ou l'autre de ces phases.

Annonçons dès à présent que notre protocole dépendait d'une contrainte majeure : le calendrier scolaire. En effet, nos questions et objectifs induisent la nécessité de mettre en place l'ensemble des étapes de collecte de données dans une même année scolaire et surtout d'imbriquer notre calendrier dans celui des classes participantes en fonction des contenus enseignés. Ainsi, après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique de notre institution, nous y reviendrons au point 5 de ce chapitre, nous avons déroulé l'ensemble des étapes de la démarche de collecte de données au cours de l'année scolaire 2015-2016 en débutant dès la rentrée d'automne.

Pour cerner le problème (*diagnosing*), nous avons très rapidement effectué une première collecte de données à l'aide du questionnaire identifié en annexes A comme le questionnaire A. Ce questionnaire devait nous permettre d'identifier les représentations des élèves de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire avant l'enseignement de la réalité sociale « Les premiers occupants ». Or, l'étude de cette réalité sociale est prévue au début du *curriculum*. Nous devions donc effectuer cette première collecte de données dès la rentrée de septembre. Nous avions donc préalablement validé ce questionnaire dans 2 classes d'une autre école de la région montréalaise.

Dans un deuxième temps, après l'enseignement de la réalité sociale évoquée précédemment, nous avons distribué le questionnaire B (voir annexe B) à l'ensemble de notre échantillon afin de recueillir à nouveau leurs représentations et ainsi observer l'impact de l'enseignement sur leurs représentations grâce à une analyse comparative des réponses aux deux questionnaires. L'analyse de ces deux questionnaires (A et B)

nous a ainsi permis d'identifier les représentations (objectif 1) les plus constantes et, au regard de ces premiers résultats, de définir notre plan d'action (*action planing*).

La définition de ce plan d'action nécessitait ainsi un travail d'heuristique des sources primaires concernant l'histoire des « premiers contacts » entre les peuples autochtones et les Européens sur le territoire de l'actuel Québec. Ce travail avait comme objectif d'isoler certaines des représentations européennes envers les premiers occupants de territoire « québécois » afin de les utiliser lors de l'atelier qui serait mis en place par la suite.

Dans un troisième temps, nous avons donc bâti et mis en place (*action taking*) dans 4 groupes de notre échantillon, une activité d'analyse de sources primaires (objectif 2). Rappelons que l'un des principes fondamentaux de la recherche-action est la participation active de toutes les personnes concernées.

À la suite de l'atelier, les représentations des élèves ayant participé à l'ensemble du processus (questionnaires A, B et atelier) ont été recueillies pour une ultime fois à l'aide du questionnaire C (*evaluation* ; annexe C) distribué afin de mesurer l'impact de cet atelier sur leurs représentations (objectif 3).

Enfin, le présent mémoire de maîtrise et les communications que nous pourrons proposer dans le cadre de congrès scientifiques et professionnels afin de présenter nos résultats et ainsi en diffuser les conclusions (*specifying learning*) sont l'étape qui clôt la spirale et ouvre vers de nouvelles perspectives... Nous espérons que l'atelier sera réinvesti par de nombreux enseignants permettant ainsi la valorisation de la recherche, un objectif intrinsèque.

3.3.2 Échantillon

Puisque notre protocole suggérait l'implication des enseignants dans la conception et la mise en place de l'atelier, nous devions donc avant toute chose, non pas « trouver » des élèves, mais des enseignants qui accepteraient de participer à toutes les étapes du protocole et qui nous donneraient accès à leurs élèves. Puis, puisque nous souhaitions interroger des élèves dans le cadre scolaire, nous devions obtenir le consentement des directions d'écoles, et des tuteurs légaux des élèves concernés. Une tâche qu'il nous fallut réaliser en très peu de temps, puisque rappelons-le, nous devions faire passer le questionnaire A aux élèves dès les premiers jours d'école.

Les enseignants que nous visions devaient donc répondre à trois critères : enseigner à un ou plusieurs groupes d'élèves de troisième année du secondaire dans une école francophone de la région montréalaise (échantillon de convenance), leur enseigner le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté en vigueur à la rentrée scolaire 2016 et, bien sûr, être volontaires. Notons que le recrutement des enseignants selon ces critères ne fut pas envisageable avant la fin du mois d'août, car, la précarité du statut de bon nombre d'enseignants ne leur permettait pas de savoir avec certitude dans quelle école et/ou à quels groupes ils enseigneraient avant parfois la semaine même de la rentrée…

Cinq (5) enseignants qui répondaient à nos critères furent ainsi sélectionnés lors de la rentrée scolaire. Grâce à ces 5 PE, nous avons pu distribuer le questionnaire A à 694 élèves, répartis dans 20 classes de 4 écoles. Pour des questions de respect de la confidentialité, aucune école, noms d'élèves ou d'enseignant ne seront évoqués dans cette recherche. C'est notamment pour cette raison que nous utilisons l'expression PE (personnes enseignantes).

Après la distribution du questionnaire A, 3 enseignants ont décidé de mettre un terme à leur participation et à celle de 2 écoles, dont 13 classes. La recherche s'est donc poursuivie avec 2 enseignants de 2 écoles différentes et leurs 7 classes. Deux cent deux (202) sujets-élèves ont donc rempli le questionnaire B. Enfin, des 7 classes participantes de l'étude pour le questionnaire B, uniquement 4, soit 107 élèves ont participé à l'atelier et par le fait même au questionnaire C. Nous n'avons procédé à aucune sélection volontaire, les contraintes d'horaires l'ont effectuée pour nous.

3.3.3 Outils de collecte et d'analyse de données : les questionnaires A, B et C

Nous avons construit trois outils de collecte de données, les questionnaires A, B et C et nous avons exploité les logiciels Excel et NVivo lors de l'analyse des données. Dans les lignes qui suivent, nous présentons ces outils selon une progression chronologique de leur utilisation.

3.3.3.1 Le questionnaire A (questionnaire d'association libre) et son analyse

Pour collecter les représentations des élèves[17] avant l'enseignement de la réalité sociale, nous avons bâti un questionnaire « d'association libre multiple ou continuée » (Flament et Rouquette, 2003) autour de 4 questions à court développement. Notons le fait que bien qu'elle puisse être utilisée dans des recherches sur des objets

[17] Nous insistons sur le fait que le but n'est pas de faire un inventaire des connaissances sur la question, mais bien de collecter les représentations les plus fréquentes.

représentationnels, cette méthode n'est pas spécifique à l'étude des représentations sociales. Dans ce cas-ci, nous l'utilisons comme étape préliminaire afin de recueillir les liens existants entre des mots inducteurs et les représentations qu'ils incitent, les induits. Nous avons donc bâti un questionnaire avec 4 inducteurs, les 4 questions, et aucune réelle contrainte de production, hormis une contrainte explicite concernant la formulation de leur réponse, soit de répondre à l'aide de courtes phrases, de mots-clés, d'expressions ou d'adjectifs.

L'absence de contrainte amène le sujet à écrire sans trop réfléchir, les courtes phrases, les adjectifs ou les mots qui leur viennent à l'esprit, ce que l'on appellera les induits. L'intérêt de l'association libre réside dans son caractère spontané qui

> permet d'accéder, beaucoup plus facilement et rapidement que dans un entretien aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié. L'association libre permet l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués dans les productions discursives (Abric 2003, p. 65).

Nous avons ainsi reçu 694 questionnaires remplis. Nous n'avons cependant gardé que les 226 questionnaires produits par les répondants inscrits dans les groupes qui poursuivraient le projet. Ces 226 questionnaires furent ensuite analysés afin de dépeindre un panel des représentations des autochtones et de leur histoire dont témoignaient les élèves de ces classes. Puis nous avons catégorisé et hiérarchisé ces représentations de façon à pouvoir les réinvestir dans la construction d'un second questionnaire.

Nous avons traité les données issues de ce questionnaire à association libre de façon thématique et statistique. Pour chaque mot inducteur et pour chaque répondant, nous obtenons un ou plusieurs induits qui font l'objet d'une analyse de fréquence ainsi que d'un regroupement thématique. L'analyse thématique nous a permis de créer des ensembles catégoriels permettant de classer les induits par thèmes et sous-thèmes ensuite réinvestis dans l'analyse statistique.

Pour procéder à cette analyse, chaque questionnaire distribué en format papier a été transcrit dans un document Excel qui nous permettait dans un second temps d'utiliser le logiciel NVivo afin d'effectuer les recherches de termes et de fréquences. Les induits ont parfois été rassemblés en thèmes et sous-thèmes isolés par le traitement thématique du logiciel NVivo. La fréquence des induits a notamment été un des facteurs de sélection pour les 12 items qui ont fait partie du questionnaire B.

3.3.3.2 Le questionnaire B (questionnaire de caractérisation) et son analyse

Le deuxième outil de collecte, le questionnaire B, est un questionnaire qui allie deux méthodes : l'association libre (questions 1, 5 et 6) et la caractérisation (questions, 2, 3 et 4). Nous avons présenté précédemment la première stratégie, nous nous attarderons donc ici à la seconde.

La construction de notre questionnaire B s'inspire des travaux d'Abric et de Vergés sur les représentations sociales de la banque (Abric et Vergès, 1994). Le questionnaire de caractérisation découle d'une approche structurale du noyau central d'une représentation sociale qui postule qu'un ou plusieurs éléments de ce noyau génèrent la signification de la représentation. Il « permet non seulement de décrire les représentations sociales, mais aussi de situer chaque objet de représentation et chaque thème abordé par rapport aux hypothèses théoriques prises en charge » (Vergès, 2001, p. 538)

Pour chacune des 3 questions (2, 3 et 4) utilisant la méthode de caractérisation, le questionnaire propose une liste de 12 items sélectionnés dans les listes de termes recueillis par le questionnaire d'association libre. Chaque participant était invité à choisir les 4 termes les plus caractéristiques selon lui, puis les 4 les moins caractéristiques, produisant finalement 3 groupes d'items. Le principe de ce

questionnaire est de « demander au sujet lui-même d'effectuer un travail de classement, de comparaison et de hiérarchisation » (Moliner et al., 2002, p. 119).

Par ailleurs, nous avons profité de ce questionnaire pour affiner notre regard quant aux sujets que notre atelier pourrait aborder : dans la dernière partie du questionnaire, nous avons demandé aux élèves de nommer les notions d'enseignement à propos des peuples autochtones qu'ils trouvaient répétitives ainsi et celles qu'ils désireraient aborder en classe. Le fait que les questions soient de différents types a engendré un traitement distinct des données. Ainsi, les données produites en réponse à la première question et aux deux dernières, que nous pourrions qualifier « d'association libre continuée », ont été analysées de la même façon que les réponses offertes dans le premier questionnaire.

Pour analyser les réponses aux questions 2, 3 et 4, chaque item a été codé de 1 à 3. Nous leur avons attribué le code de 3 s'il a été choisi comme caractéristique, 1 s'il a été choisi comme non caractéristique, et 2 s'il n'a pas été choisi par le répondant. Le choix des réponses était donc équiprobable, la probabilité qu'un item soit codé 1, 2 ou 3 est de 0,33. Par la suite, ces items ont été transposés dans des courbes de fréquence. Ce qui nous intéresse, ce ne sont pas les items dont la distribution est dans la classe centrale (2), « mais au contraire ceux qui ont une distribution très dissymétrique, privilégiant la dimension « caractéristique » (3) ou « non caractéristique (1) » (Vergès, 2001, p. 539).

Nous illustrons nos propos par l'exemple des figures 3.1, 3.2, 3.3 et 3.4 tirées de la thèse de doctorat de Samuel Fontaine (2007) sur les représentations sociales des parents et des enseignants de l'école sur l'île de la Réunion.

Lorsque la distribution a une courbe en forme de J (figure 3.1), nous pouvons affirmer que l'item a une forte probabilité d'appartenir au noyau central de la représentation.

Cependant, une courbe en J inversé comme celle de la figure 3.2, signifie que l'item est considéré comme étant le moins caractéristique.

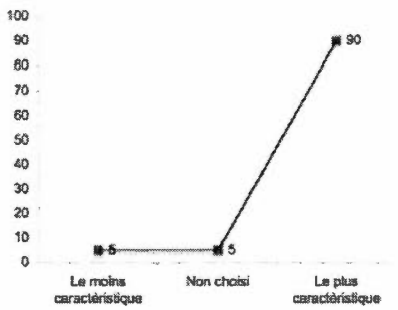

Figure 3.1 : Exemple de profil en « J »

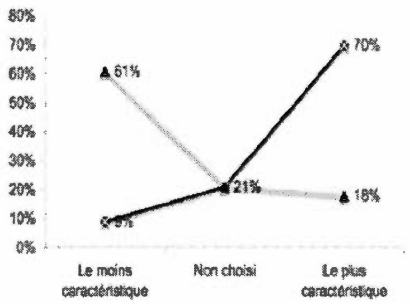

Figure 3.2 : Exemple de profil en « J inversé »

Quand la courbe a une forme en U (figure 3.3), « l'élément considéré donne lieu à des jugements très contrastés de la part de la population interrogée » (Abric, 2003, p. 380).

Enfin, une courbe en cloche ou en A (figure 3.4) indique des éléments ayant un rapport lointain avec l'objet de représentation ou passablement important.

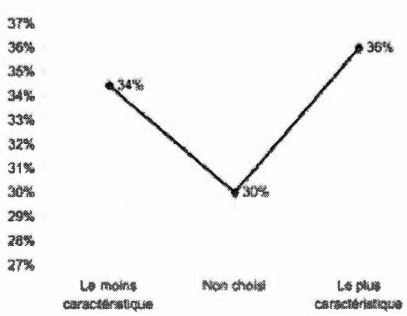

Figure 3.3 : Exemple de profil en « U »

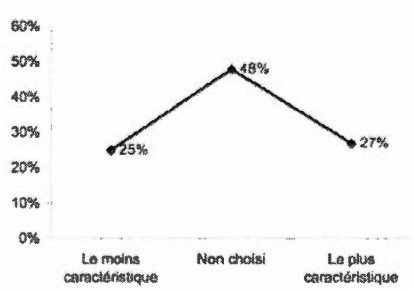

Figure 3.4 : Exemple de profil en « A »

L'analyse conjointe des deux premiers questionnaires nous a permis par la suite de mettre en lumière l'évolution du panel de représentation que se font les élèves envers les peuples autochtones et leur histoire ainsi que de situer les 12 items sélectionnés dans l'organisation de ces représentations. Ce faisant, nous avons donc pu constater l'impact de l'enseignement sur ces représentations, mais aussi orienter nos recherches de sources primaires dans la perspective de l'élaboration de l'atelier.

L'atelier, son élaboration, son mode de fonctionnement et ses résultats préliminaires dans les 4 classes où il a été mis à l'essai seront présentés au chapitre 6.

Enfin, à l'issue de l'atelier, nous avons soumis nos sujets-élèves à un dernier questionnaire, le questionnaire C.

3.3.3.3 Le questionnaire C

Le questionnaire C est une copie conforme du questionnaire A. Il nous a permis d'observer l'évolution des représentations des peuples autochtones et de leur histoire entre le début de l'année scolaire (questionnaire A) et la mise en place de l'atelier. Contrairement au deuxième questionnaire (B), notre intention n'était pas de situer les items dans l'organisation de la représentation, mais plutôt d'effectuer une comparaison directe avec les induits récoltés et leur fréquence depuis le début de la recherche.

3.4 Considération éthique et limites méthodologiques

Dans le cadre de ce mémoire, plusieurs démarches ont été nécessaires dans le but de respecter les différentes règles d'éthiques liées à la recherche. Peu commune en histoire, la démarche de certification auprès d'un comité d'éthique institutionnel mérite que nous y apportions quelques précisions. Par ailleurs, certaines exigences de cette certification ont eu un impact considérable sur notre méthodologie, nos outils de collecte, mais aussi sur le traitement des données. Certaines se sont même imposées comme limite dans l'atteinte de nos objectifs. Nous profitons donc de cette section pour porter un regard critique sur les limites méthodologiques de notre étude.

3.4.1 Quelques mots à propos de la certification éthique

Pour toute recherche impliquant des êtres humains, les chercheurs doivent soumettre les propositions de recherche au comité éthique, dans notre cas plus particulièrement au comité éthique de la Faculté des Sciences humaines de l'UQÀM. Plusieurs documents ont été ainsi remis et évalués par les membres du comité, dont le protocole de recherche, les mesures de confidentialité, les formulaires de consentement ainsi qu'une copie de tous les questionnaires qui ont été utilisés dans le cadre de la recherche. À la suite de l'évaluation du dossier, un certificat d'approbation éthique nous a été délivré (N° de certificat 565) permettant ainsi le début des recherches.

3.4.2 Les limites de la recherche

Comme mentionné précédemment, le questionnaire A utilise la technique d'association libre multiple sans contrainte. Lors de l'utilisation de cette méthode, Flament et

Rouquette suggèrent fortement de fixer le nombre de réponses par sujet afin « d'homogénéiser les productions au sein du groupe observé » (Flament et Rouquette, 2003, p. 59). Il est possible d'effectuer cette démarche a priori ou *a posteriori* en décidant de retenir un nombre *n* de réponses. Dans le cadre de notre recherche, et ce, en ayant pris en compte les suggestions et les protocoles méthodologiques des chercheurs experts nous ayant précédés, nous avons décidé de ne pas homogénéiser les productions. En effet, prendre une telle décision engendre un traitement des données extrêmement fastidieux et long, en raison notamment de l'obtention d'un nombre illimité de réponses. Cependant, lors d'une démarche d'homogénéisation des productions, le chercheur prend pour acquis que chaque répondant respectera la consigne, et donc donnera, conformément à la consigne, le *n* réponses qu'elle exige. Or, le non-respect de cette consigne pourrait invalider la totalité du questionnaire, un pari que nous n'étions pas prêtes à prendre.

Par ailleurs, plus d'un quart des répondants n'ont pas respecté les consignes partagées par plusieurs des questions des 3 questionnaires en répondant avec un texte continu plutôt que des mots-clés. Le processus de validation du premier questionnaire nous avait pourtant alertées sur le fait que cette directive n'était pas respectée de tous. Nous avons tout de même décidé de garder cette consigne puisqu'elle n'influençait pas les réponses et permettait par ailleurs un certain gain de temps et d'objectivité lorsqu'elle était respectée ; en revanche, son non-respect engendrait une démarche supplémentaire d'analyse de texte lors de l'entrée des données dans le document Excel.

Cependant, ce n'est pas la lourdeur du travail qui entraîne une limitation dans notre procédé méthodologique, mais plutôt le travail de sélection et d'objectivation. En effet, ce fut un long travail minutieux de notre part qui nous imposait de bien comprendre le sens du texte pour ne pas sortir le mot (ou l'idée) de son contexte avant de faire ressortir

un ou plusieurs induits. Lors de cette démarche, nous avons aussi pris en considération le fait que des réponses pourraient être influencées par nos propres représentations (Astolfi et Develay, 1989). Évidemment, l'objectivité complète n'est pas chose possible dans l'étude des représentations sociales, mais nous espérons que cette prise de conscience aura amoindri le poids de notre subjectivité.

Nous souhaitons également témoigner du fait que dans cette étude, la certification éthique, et plus précisément les mesures de confidentialité, nous est apparue comme un obstacle au bon déroulement et au rendement de cette recherche. En effet, afin de préserver l'anonymat des répondants, un code numérique aléatoire leur fut attribué et chacun devait le garder tout au long du protocole afin de s'identifier par ce code à chacune des étapes. Conformément aux exigences du certificat éthique, la seule personne qui connaissait la correspondance entre le code numérique et le nom de l'élève était ce dernier. Or, la perte du code numérique par certains sujets a entraîné une déperdition non négligeable. Ce fait, associé au désistement (envisagé) de certains groupes et à l'absentéisme de certains élèves, nous a conduits à une perte totale de sujets de 86 % entre le questionnaire A et le questionnaire C.

En effet, rappelons que 694 exemplaires remplis du questionnaire A ont été recueillis, mais puisque seulement 2 des 5 enseignants – et leurs 7 classes – ont décidé de poursuivre le projet de recherche, 226 exemplaires du questionnaire A ont finalement été conservés et analysés. Dans un objectif unique de recueillir les représentations, nous aurions pu traiter les 694 questionnaires, mais puisque notre intention était d'effectuer des comparaisons et mettre en relation les 3 questionnaires, nous avons fait le choix de les laisser de côté. Le questionnaire B a été distribué à 202 sujets seulement, nous laissant supposer que 24 élèves étaient absents le jour de la passation. Par ailleurs, nous avons exclu de l'analyse plusieurs questionnaires B sur lesquels aucun code numérique n'avait pu être inscrit par les répondants les ayant égarés. De ce fait, nous ne pouvions

pas les jumeler avec les questionnaires A correspondant. Enfin, nous avons distribué 107 questionnaires C et, là encore, la perte de codes numériques nous a conduits à ne traiter que 97 de ces questionnaires remplis.

Enfin, comme nous le verrons dans le chapitre traitant de l'atelier, nous avons consciemment fait le choix d'utiliser uniquement des sources primaires européennes. Loin de nous l'idée de laisser présager une expérience monolithique partagée identiquement par toutes les nations autochtones à l'époque de la colonisation. Le choix d'exclure les sources primaires autochtones de cette époque ne découle pas de nos convictions personnelles. Au contraire, c'est plutôt la domination des sources occidentales aux dépens des sources autochtones dans les manuels et dans le programme qui a dirigé notre choix. Nous croyons que cette domination a bien assez duré et qu'il serait grand temps d'introduire les perspectives autochtones de l'époque de la colonisation. Par contre, comme l'objectif intrinsèque de cette recherche n'était pas de décoloniser le programme ou les manuels, nous avons décidé d'utiliser la domination des sources occidentales afin de les faire dialoguer d'une autre façon entre elles et d'en faire ressortir des informations différentes. Notamment de permettre aux sujets-élèves de prendre conscience de l'existence de discours contradictoires à l'intérieur même de ces diverses sources occidentales. Nous sommes par ailleurs conscientes que cela peut être vu comme une limite de notre recherche, mais nous espérons que les explications ci-dessous permettent d'y voir plus clair dans ce choix.

Pour conclure, c'est en présentant la nature de ce projet, les 2 hypothèses, 2 questions de recherche et 3 objectifs de recherche que nous avons établi la pertinence voire même la nécessité d'inscrire notre démarche dans une recherche-action. Avec l'aide de cette

démarche, nous inscrivons notre projet non seulement dans une volonté d'offrir une piste de réflexion pour penser ou repenser le message qui est transmis à propos des peuples autochtones et leur histoire, mais également d'aller au-delà en offrant des pistes de solution.

Ce chapitre a permis de poser les assises méthodologiques de notre sujet de maîtrise en histoire hors du commun. À travers ce parcours atypique, nous avons aussi fait face à des limites et des considérations méthodologiques que nous avons cru essentiel de présenter dans ce chapitre. Notamment, la place de la subjectivité dans la recherche, et notre prise de conscience vis-à-vis cette possibilité afin de l'amoindrir au meilleur de nos capacités.

En présentant notre échantillon de recherche, il nous a été impossible de passer sous silence l'impact de notre méthodologie (certification éthique) dans la perte considérable de plus du trois quarts de nos sujets de recherche. Malgré cette perte considérable de sujets tout au long du projet, nous pouvons asseoir nos résultats sur un échantillon solide, nous ayant fourni des données nous permettant de formuler des résultats somme tout extrêmement satisfaisants. Nous présentons ces résultats dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS : ANALYSE DES QUESTIONNAIRES A ET B

Le chapitre suivant présentera les résultats découlant d'une analyse statistique et thématique du premier questionnaire (A) à association libre. Par la suite, les conclusions du questionnaire de caractérisation (B) seront exposées notamment à l'aide de l'analyse des courbes de fréquence.

Au départ, une certaine conjoncture a permis une distribution massive du premier questionnaire (A), distribution qui dépassait nos besoins et notre capacité de traitement dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Le questionnaire A a ainsi été distribué dans 4 écoles, 20 classes pour un total de 694 répondants. Après le retrait du projet de 2 écoles, nous avons concentré nos efforts dans les 2 autres écoles, dont leurs 7 classes et distribué alors 202 questionnaires B. Parmi les questionnaires B de ces 202 répondants anonymes, nous avons retenu les 178 que nous avons pu lier au questionnaire A. N'oublions pas que l'un de nos objectifs est de suivre l'évolution des représentations entre le premier (A) et le deuxième questionnaire (B), soit avant et après l'enseignement de la première réalité sociale.

Pour chaque question utilisant la méthode de l'association libre, nous utiliserons 3 données statistiques pour analyser les réponses. Premièrement, l'indice de fréquence indiquant le nombre de fois où l'induit a été utilisé dans l'ensemble des questionnaires. Deuxièmement, le pourcentage de fréquence qui représente l'indice de fréquence divisé par le nombre de questionnaires analysés, soit 178 dans le cas des questionnaires A et B. Le dernier indicateur statistique auquel nous aurons recours est tout simplement le

pourcentage d'utilisation. Contrairement au pourcentage de fréquence, le pourcentage d'utilisation divise l'indice de fréquence par le nombre total de fréquences recueillies pour chaque question. Par exemple, si sur 100 questionnaires et un nombre total d'induits recueillis de 500, un terme obtient un indice de fréquence de 25, il aura donc un pourcentage de fréquence de 25 % et un pourcentage d'utilisation de 5 %.

Notons ici que pour le chapitre 4 et les suivants, nous utiliserons les termes « clichés » ou « stéréotypes » pour parler de certaines représentations qu'ont les sujets-élèves à propos des peuples autochtones et leur histoire. Comme mentionné précédemment, étant conscientes que ces termes sont subjectifs, nous dressons avant toute analyse, une liste de termes qui selon nous, appartiennent à des représentations « clichés » des peuples autochtones : *pauvres*, *problèmes sociaux*, *sauvage*, *manque d'éducation*, *aidés par le gouvernement*, *drogue*, *privilèges*, *suicide* et *violence, Indiens*, *viol*, *agression*, *décrochage scolaire*, *alcool*, *disparu*, *ils ne payent pas de taxe ni d'impôts*, *réserves*.

Encore une fois, nous tenons aussi à spécifier que le but de cette recherche n'était pas de distinguer le vrai du faux dans les représentations.

4.1 Le premier questionnaire (questionnaire A)

Les objectifs que nous cherchons à atteindre par l'analyse des réponses des sujets de notre étude au premier questionnaire (A) sont multiples. Premièrement, ils nous ont permis de collecter la moitié des données nécessaires afin de confirmer ou infirmer notre première hypothèse soit : malgré l'enseignement consacré à l'histoire des peuples autochtones en troisième année du secondaire, les représentations que s'en font les élèves sont encore teintées de clichés. Cet outil méthodologique nous a aussi permis

d'identifier les représentations des élèves de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire et ainsi de répondre à notre première question de recherche.

Afin de nous assurer, dans la mesure du possible, que les représentations recueillies n'auraient pas été influencées par un quelconque enseignement, le questionnaire A (annexe 1) fut distribué dans la première semaine de classe. Il se présente sous la forme d'une page sur laquelle sont réparties 4 questions et seulement quelques lignes pour répondre à chaque question dans l'intention de, recueillir les représentations qui viennent à l'esprit en premier, certainement les plus marquantes pour les sujets. Cette technique de l'association libre multiple (Flament et Rouquette, 2003) expliquée dans le chapitre précédent nous a permis de recueillir et de hiérarchiser un bon nombre de ces représentations.

La première question, sans doute la plus générale de toutes, invitait les sujets-élèves à parler de l'histoire des peuples autochtones au Québec sans préciser de période historique. Selon nous, l'absence d'indice chronologique nous a permis de recueillir de façon spontanée les principaux éléments qui constituent l'univers sémantique de l'objet étudié, dans ce cas-ci, les peuples autochtones. Autrement dit, nous pensons que préciser une période induirait des « attendus » en lien avec des connaissances scolaires présupposées que les élèves auraient dû avoir acquises à ce stade de leur formation en histoire.

Le tableau 4.1 présente les résultats obtenus (traitement statistique) pour cette question. Les induits ayant recueilli un indice de fréquence inférieure à 5, soit moins de 2,81 % de fréquence se retrouve dans la version complète du tableau mis en annexe D. Hormis quelques exceptions lorsque cela apparaît pertinent, seuls les tableaux partiels seront analysés.

Les induits retenus (soit un indice de fréquence supérieur à 5) sont présentés en ordre décroissant de fréquence dans la deuxième colonne du tableau. Comme mentionné dans le précédent chapitre lorsqu'il a été question des limites méthodologiques, le nom respect de la consigne grammaticale (répondre à l'aide de mots-clés) a engendré l'ajout de la dernière colonne. C'est dans l'optique de ne pas sortir le mot (ou l'idée) de son contexte que nous avons ajouté la section thématique à l'aide du traitement des données thématiques du logiciel NVivo.

4.1.1 Question A-1 : Parler de l'histoire des peuples autochtones au Québec

Tableau 4.1
Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Premiers/Premières	62	31,46 %	Arrivants, occupants, habitants, découvreurs
2	Asie/asiatiques	35	19,66 %	
3	Nomade	33	18,54 %	
4	3 familles	32	17,98 %	
5	Réserves	28	15,73 %	
6	Kidnappé	27	15,17 %	Enlèvement
7	Détroit de Béring	25	14,04 %	
8	Chasse/Chasseurs	24	13,48 %	Chasseurs
9	Perte/enlever	24	13,48 %	Culture, langues, territoire, droits, religion, autonomie, traditions
10	Gibier	21	11,80 %	
11	Territoire/terres	21	11,80 %	Perte, partage, enlevé, chassé du, font prendre leur, propriétaire du
12	Droits	17	9,55 %	Perte, peu, enlevés, restreints, revendications
13	Colonisation/colonisé	16	8,99 %	
14	Maladies/Épidémies	15	8,43 %	Européennes, tué par
15	Culture	14	7,87 %	Perte, volée, conservée, propre
16	Pensionnats	14	7,87 %	
17	Sédentaire	12	6,74 %	
18	Acculturation	11	6,18 %	
19	Morts/tués	11	6,18 %	
20	Glaciation	10	5,62 %	
21	Nations	9	5,06 %	11
22	Pêche	9	5,06 %	
23	Maltraité	9	5,06 %	
24	Guerre	9	5,06 %	Combat
25	Troc/Commerce	8	4,49 %	
26	Évangélisation	7	3,93 %	
27	Revendication	7	3,93 %	
28	Chassé	7	3,93 %	
29	Indiens	5	2,81 %	Loi sur les
30	Esclave	5	2,81 %	Esclavage

Lorsque nous classons les induits par période, les élèves ont nommé 3 induits de la période précolonisation pour un indice de fréquence de 34,66 %, 4 de la période post-colonisation pour une fréquence de 23,28 % et 4 soit 29,71 % pour la période contemporaine. Les 19 autres induits sont des éléments qui peuvent se situer dans

plusieurs de ces découpages temporels. Nous remarquons sans aucune surprise que les induits présentant le mode de vie obtiennent un indice de fréquence supérieure à 50 %. Ce constat ne nous surprend pas puisque ces réponses reflètent des connaissances visées par le *curriculum* du domaine de l'univers social au primaire. En revanche, nous nous interrogeons sur la grande différence dans la fréquence d'utilisation entre les termes *nomade* et *sédentaire*. Alors que le premier occupe la troisième position et a été utilisé 33 fois, le second se trouve au dix-septième rang avec seulement 12 utilisations. Or, ce résultat est étonnant considérant le fait que le concept de sédentarisation est enseigné en première année du secondaire, comme première réalité sociale et que l'exemple des autochtones y est implicitement associé (MELS, 2007).

Mais, ce qui surprend particulièrement à la lecture du tableau, c'est la forte présence d'induits référant à une situation critique suggérée par les termes *kidnappés*, *perte*, *enlevés*, *tués*, *maltraités*, *chassé*, *esclave*. L'utilisation de l'ensemble de ces termes que nous nommerons « induits critiques » représente plus du quart des réponses (indice de fréquence = 53 %).

Comme mentionné ci-dessus, les termes ayant recueilli moins de 5 emplois ont été exclus du tableau partiel d'analyse. Cependant, il nous apparait intéressant d'en exposer certains, car leur « absence » nous intrigue... Par exemple, l'induit *cueillette* ne revient que 3 fois alors que le terme *chasse*, lui aussi rattacher au mode de vie, est utilisé à 24 reprises. Parmi, les 30 induits retenus, aucun ne figure dans les « clichés » que nous nous attendions à retrouver. Ainsi, les termes et expressions tels qu'*Indiens*, *problèmes sociaux, suicide*, *viol*, *agression*, *décrochage scolaire* et *drogue* ont été exclus du tableau partiel en raison de leur faible indice fréquence (voir tableau complet en annexe D). Cela nous incite donc à émettre l'hypothèse qu'avant l'enseignement de la première réalité sociale « Les premiers occupants », ces induits ne se retrouvent pas selon les sujets-élèves, dans la représentation des peuples autochtones.

L'analyse des réponses aux 3 autres questions (2, 3 et 4) devait nous permettre de catégoriser les différentes représentations de l'objet (peuples autochtones et leur histoire) selon leur attribution aux différentes périodes chronologiques à l'aide de l'énoncé d'un indice de temps.

4.1.2 Question A-2 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada avant la colonisation

Tableau 4.2
Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada avant la colonisation

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Chasse/Chasseurs	73	41,01 %	
2	Nomade	54	30,34 %	
3	Pêche	35	19,66 %	
4	Propre	33	18,54 %	Religion, culture, traditions, langues, territoire, armes, gouvernement
5	Nature	32	17,98 %	Harmonie, respect, paix, importance, glorification
6	Libres	28	15,73 %	
7	Sédentaire	19	10,67 %	
8	Spirituel	19	10,67 %	Croyance
9	Langue	15	8,43 %	Propre, ne peuvent la parler
10	Nombreux	14	7,87 %	Beaucoup
11	Religion	13	7,30 %	Polythéistes
12	Territoire	13	7,30 %	Grand, beaucoup
13	Culture	12	6,74 %	Propre, vivante
14	Paix	12	6,74 %	Avec nature, entre eux
15	Cueillette	11	6,18 %	
16	Agriculture	10	5,62 %	
17	3 Familles	10	5,62 %	
18	Igloos	9	5,06 %	
19	Gibier	9	5,06 %	
20	Maison longue	7	3,93 %	
21	Rituels	5	2,81 %	
22	Tipi	5	2,81 %	
23	Traditions	5	2,81 %	Traditionnels

De prime abord, nous constatons que le tableau est plus court que le tableau précédent puisque seulement 23 induits ont recueilli le minimum de 5 utilisations comparativement à 30 pour la première question. Cependant, notons que les 5 premiers induits de ce tableau recueillent un pourcentage de fréquence de 128, laissant envisager un certain consensus dans les représentations des sujets. Pour une deuxième fois, plus de la moitié des termes utilisés concerne le mode de vie des Autochtones. Ce qui ne nous surprend pas étant donné que le programme du primaire insiste sur cet aspect de l'étude de l'histoire des peuples autochtones.

Il est néanmoins surprenant de ne pas retrouver dans ce tableau les 2 induits les plus populaires de la première question soit *Premiers (62)* et *Asie (35)* alors qu'ils sont techniquement des termes attribués à la période précoloniale.

Dans 23,77 % des réponses, les sujets-élèves se sont attardés à démontrer une distinction entre les Européens (colonisateur de l'époque) et les peuples autochtones : propre religion, propre tradition, propre langue, leur propre gouvernement.

Nous notons la forte présence des termes *libre (28)* et *nature (32)* qui n'apparaissent pas ou peu dans les réponses de la première question (A-1). En effet, *libre* n'apparait pas et le terme *nature* a été exclu du tableau, puisqu'employé par seulement 3 répondants.

Nous supposons de même que l'emploi des termes *libre (28)* et *paix (12)* annonce une rupture avec la période temporelle suivante. L'absence d'induits critiques, si fortement présents dans la question précédente nous encourage d'autant plus à le penser.

4.1.3 Question A-3 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada après la colonisation

Tableau 4.3
Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada après la colonisation

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Perte	47	26,40 %	Culture, religion, droits, traditions, langues, territoire, autonomie
2	Réserves	35	19,66 %	
3	Sédentarisation	33	18,54 %	
4	Territoire	21	11,80 %	Perte, vole, petit
5	Moins	18	10,11 %	Liberté, pouvoir, territoire, nombreux
6	Droits	16	8,99 %	Aucun, peu, perte, pas, enlever
7	Culture	12	6,74 %	Perte, changement, abandonné, interdiction
8	Acculturation	12	6,74 %	
9	Esclaves	12	6,74 %	
10	Morts	11	6,18 %	Tué, exécuté
11	Maladies/Épidémies	10	5,62 %	Européennes
12	Dépendant	8	4,49 %	
13	Langues	7	3,93 %	Forcé d'abandonner, perte, moins parlées
14	Religion	7	3,93 %	Abandonné, forcé d'abandonner, perte, interdiction
16	Chasse	6	3,37 %	
17	Troc/Commerce	6	3,37 %	
18	Discrimination	6	3,37 %	
19	Guerre	5	2,81 %	
20	Pensionnats	5	2,81 %	
21	Enfants kidnappés	5	2,81 %	
22	Volé	5	2,81 %	
23	Alcoolisme	5	2,81 %	

La troisième question est celle qui a recueilli le moins de réponses soit 292 dans le tableau partiel et 362 au total. L'énorme place occupée par les induits critiques nous a énormément surpris. Plus de la moitié des réponses (62,67 %), soit un pourcentage de fréquence de 90,63 % évoque des induits indiquant en quelque sorte une détérioration de la qualité et du mode de vie des peuples autochtones après la colonisation (*perte*,

moins, *esclaves*, *morts*, *maladies*, *dépendant*, *discrimination*, *guerre*, *pensionnats*, *volé*). Avec un indice de fréquence de 47, l'induit *perte* se retrouve étonnamment au premier rang. Tout cela démontre une certaine sensibilité envers les effets négatifs de la colonisation sur les peuples autochtones, une sensibilité à laquelle nous ne nous attendions pas, ou du moins, pas en début d'année scolaire avant tout enseignement. Uniquement 3 induits hors du tableau partiel (annexe G) accordent des effets positifs à la colonisation (*amélioration*, *privilèges* et *modernisation*).

Un peu plus du quart des réponses, soit 27,40 % désigne non seulement le mode de vie, mais aussi l'évolution forcée de ce dernier en raison de la colonisation. Parmi les 22 induits du tableau seulement *alcoolisme* figure dans la longue liste de « clichés » dont nous nous attentions à retrouver. Cependant dans les termes exclus, *pauvres*, *problèmes sociaux*, *sauvage*, *manque d'éducation*, *aidé par le gouvernement*, *drogue*, *privilèges*, *suicide* et *violence* sont présents pour une fréquence d'apparition non négligeable dans 14,85 % des questionnaires.

Il sera intéressant lors du prochain tableau de relever comment les sujets-élèves ont utilisé certains induits entre la troisième (A-3 après la colonisation) et la quatrième question (A-4 aujourd'hui). Prenons simplement en exemple l'induit réserves qui occupe le deuxième rang d'utilisation de cette troisième question. Il est techniquement vrai que la création des réserves s'est faite après la colonisation. Malgré cela, ne serait-ce pas plus juste d'attribuer cet élément descriptif aux peuples autochtones d'aujourd'hui ? Il sera intéressant de constater les variations dans l'utilisation de l'induit *réserves* entre les questions 3 et 4 tout au long de la recherche.

4.1.4 Question A-4 : Que savez-vous des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada aujourd'hui

Tableau 4.4
Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada aujourd'hui

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Réserves	87	48,88 %	La plupart, tous
2	Droits	32	17,98 %	Revendications, pas, peu, moins, dans les réserves
3	Nous	18	10,11 %	Comme nous, même vie que
4	Revendication	17	9,55 %	
5	Privilèges	16	8,99 %	
6	Moins	13	7,30 %	Avancés, traditionnels
7	Diminution	13	7,30 %	Population
8	Pauvre	12	6,74 %	
9	Gouvernement	11	6,18 %	Dépendant, pas aimé du, financé par
10	Territoire	10	5,62 %	perte
11	Alcool	10	5,62 %	
12	Sédentaire	9	5,06 %	
13	Ne payent pas	9	5,06 %	Impôts, taxes
14	Perte	9	5,06 %	Religion, culture, liberté, autonomie, droits, langue, spiritualité, territoire
15	Plus	9	5,06 %	N'existent plus,
16	Suicide	9	5,06 %	
17	Problèmes sociaux	8	4,49 %	
18	Maison	7	3,93 %	Pas propriétaire
19	Nord	7	3,93 %	Vivent au Nord
20	Manque d'éducation	7	3,93 %	Décrochage
21	Chasse	6	3,37 %	Droit, sans permis
22	Culture	6	3,37 %	Perte, tentative de protection, disparition
23	Partout	6	3,37 %	
24	Peu	6	3,37 %	Droits, privilèges, réussite
25	Religion	6	3,37 %	Perte, interdiction de pratiquer
26	Non libre	6	3,37 %	
27	Absence de propriété	5	2,81 %	

La dernière question de ce premier questionnaire est sans doute celle qui se rapproche le plus des attentes que nous avions émises dans l'historiographie. Elle suscite du moins un plus grand intérêt que la question précédente (A-3) si l'on se fie au nombre de

réponses obtenues. Comme mentionné précédemment, nous nous doutions que la différence autant thématique que statistique entre les induits de la troisième (A-3) et ceux de la quatrième question (A-4) serait mince. Effectivement, 9 des 27 (1/3) termes se retrouvant dans le tableau partiel de la dernière question (A-4) sont aussi présents dans celui de la question précédente (A-3).

Ce sont les réponses données à cette question qui se rapprochent le plus de ce que nous anticipions, soit les « clichés » véhiculés par la société d'aujourd'hui quant aux peuples autochtones et leur histoire. Plus d'un induit sur 3 se range dans cette catégorie pour un pourcentage de fréquence de 48,51 %. De ces 10 induits, nous retrouvons *privilèges*, *pauvre*, *gouvernement*, *alcool*, *pas de taxes ni d'impôts*, *disparition*, *suicide*, *problèmes sociaux*, *nord* et *manque d'éducation*. Ce qui est surprenant, ce n'est point de les retrouver ici, mais plutôt de ne pas les retrouver dans les questions précédentes.

Dans certains cas, il importe de bien regarder les thématiques reliées à chaque induit pour comprendre la signification que les sujets-élèves ont voulu leur donner. Ceci est le cas pour le terme *droit* qui arrive en deuxième position. Nous avons compilé les questionnaires pour démontrer que sur les 32 utilisations, à 11 reprises il signifiait la revendication des droits, à 7 reprises que les peuples autochtones n'avaient pas de droit, à 5 reprises pour signifier le contraire, 6 fois pour dénoter qu'ils avaient des droits supérieurs aux autres Canadiens, et à 3 reprises, qu'ils n'en ont que peu. Un exemple comme celui-ci démontre l'importance du contenu de la colonne thématique.

Dans un autre ordre d'idée, avec l'utilisation à 18 reprises de l'induit *nous*, les sujets-élèves ont tenté de faire un rapprochement entre le mode de vie des peuples autochtones aujourd'hui et le leur. Toutefois, probablement sans le vouloir, l'utilisation de cet induit par les sujets-élèves révèle dans certains cas une exclusion plutôt qu'une inclusion.

Il nous importe de mentionner que 9 répondants ont inscrit sur leur questionnaire que les Autochtones n'existaient plus…

Pour conclure l'analyse de la dernière question (A-4) du premier questionnaire (A), nous désirons attirer l'attention sur les termes « stéréotypés » exclus du tableau partiel en raison de leur faible utilisation (annexe G) : *violence*, *courte espérance de vie*, *chômage*, *drogue*, *tabac*, *artistes*, *toxicomanie*, *criminalité* et *viole*. Il importe aussi de revenir sur la faible présence d'induits nous permettant de faire des liens avec la typologie des représentations présentée dans le chapitre historiographique. Étonnamment, outre certaines réponses de la question A-4 où clairement la représentation de l'« Indien privilégié » est omniprésente, les répondants ont très peu utilisé d'induits dénotant une hypothétique situation de privilèges pour les peuples autochtones. La très faible utilisation des induits « nature » et « guerre » ne nous permet pas d'établir de lien avec la représentation bifocale des « premiers contacts ». Il sera intéressant de constater si nous retrouvons dans les réponses du questionnaire B, quelques éléments de représentation soulevés par l'analyse des manuels.

4.2 Le deuxième questionnaire (questionnaire B)

Comme mentionné dans notre chapitre méthodologique, le deuxième questionnaire est un questionnaire de caractérisation. Il nous a permis de vérifier l'existence d'une hiérarchisation collective des thèmes. Distribué après l'enseignement de la première réalité sociale « Les premiers occupants », l'analyse de ce questionnaire B fut une des étapes indispensables à l'aboutissement de notre premier objectif : identifier les représentations dont témoignent les élèves de troisième année du secondaire à propos

des peuples autochtones et de leur histoire avant et après l'enseignement de la réalité sociale « Les premiers occupants ».

En vue de la création de notre atelier, nous avons ajouté 2 questions demandant aux répondants de nommer les notions d'enseignement sur les peuples autochtones qu'ils trouvaient répétitives (question 5) ainsi que d'énumérer ce qu'ils désireraient aborder en classe à leur sujet (question 6).

La première question (association libre) de chaque questionnaire est strictement identique afin de permettre une comparaison directe. Évidemment nous nous attendions à des résultats différents sachant que l'enseignement de la première réalité sociale aurait certainement eu un impact. Nous laissons aux lecteurs la chance de juger si cet impact fut positif ou négatif à l'égard des résultats que nous allons présenter ci-dessous.

4.2.1 Question B-1 : Parler de l'histoire des peuples autochtones au Québec

Tableau 4.5
Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Territoire/Terre	47	26,40 %	Perte, grand, premier sur le, volé
2	Nomade	44	24,72 %	
3	Sédentaire	40	22,47 %	
4	Réserves	30	16,85 %	
5	Nature	29	16,29 %	Harmonie, amour, cohabitation, esprit, proche, respect
6	Culture	25	14,04 %	Enlevé, différente, forcé de s'adapter, perte, battre pour
7	Droits	24	13,48 %	Pas beaucoup, moins, peu, perte, revendiquent
8	Perte	23	12,92 %	Culture, territoire, droits, liberté, religion
9	Premiers	22	12,36 %	Arrivants, occupants, habitants
10	Troc/Commerce	22	12,36 %	
11	Chasse	21	11,80 %	
12	Libres	18	10,11 %	Avant colonisation
13	Asie	18	10,11 %	
14	Guerre	17	9,55 %	
15	Détroit de Béring	15	8,43 %	
16	Colonisation	15	8,43 %	
17	Pêche	13	7,30 %	
18	Tué	13	7,30 %	
19	Spirituels	12	6,74 %	
20	Iroquois	12	6,74 %	
21	Évangélisation	12	6,74 %	
22	Algonquiens	11	6,18 %	
23	Maltraité	11	6,18 %	
24	Esclaves	10	5,62 %	
25	Enlevé enfants	10	5,62 %	
26	Gibier	9	5,06 %	
27	Agriculture	9	5,06 %	
28	Paix	9	5,06 %	Avant colonisation
29	3 familles	8	4,49 %	
30	Sauvages	8	4,49 %	
31	Maison longue	8	4,49 %	
32	Esclavage	7	3,93 %	
33	Différents	7	3,93 %	
34	Fourrures	7	3,93 %	
35	Langues autochtones	7	3,93 %	
36	Maladies	7	3,93 %	Européennes
37	Problèmes sociaux	7	3,93 %	
38	Gouvernement	6	3,37 %	Propre, ignoré, excuses
39	Inuits	6	3,37 %	
40	Alliance	6	3,37 %	
41	Alcool	6	3,37 %	
42	Religion	5	2,81 %	Perdu, imposé, propre
43	Chassé	5	2,81 %	Du territoire
44	Revendication	5	2,81 %	
45	Chaman	5	2,81 %	
46	Glacière	5	2,81 %	
47	Injustice	5	2,81 %	

Dans un premier temps, avec un total de 661 réponses dans le tableau partiel, soit 134 de plus que son double du questionnaire A (A-1), la question B-1 est une de celles ayant obtenu la plus grande participation au courant de cette recherche. Le tableau partiel contient 17 induits de plus que dans le premier questionnaire (A), ce qui nous amène à supposer que les sujets-élèves ont une plus grande connaissance du sujet ou du moins, un plus grand intérêt.

Pour poursuivre la comparaison, sur les 5 induits ayant eu le plus fort indice de fréquence, seulement 2 sont communs aux questionnaires A et B, soit *nomade* et *réserves*. *Territoire* (47), l'induit le plus utilisé lors du deuxième questionnaire (B) n'a été mentionné que 21 fois dans le premier questionnaire (A). Cette fois-ci, les termes *nomade* et *sédentaire* sont côte à côte dans le classement alors que dans le questionnaire A, *sédentaire* avait été utilisé 21 fois de moins que *nomade*. En général, les induits en lien avec le mode de vie sont 44,7 % plus présents dans les réponses de ce questionnaire-ci (B) qu'ils l'ont été dans le précédent (A). Ceci démontre donc la répétition et l'insistance face à l'acquisition de ces mêmes notions par l'enseignement de l'histoire, et ce, tant au primaire qu'au secondaire.

Le plus surprenant dans le top 5 est sans doute l'induit *nature* employé 29 fois alors qu'il a été exclu du tableau partiel du premier questionnaire (A) avec seulement 3 emplois. L'induit *premier* employé 22 fois dans le deuxième questionnaire (B) l'a été à 62 reprises dans le premier (A) et même chose pour le terme *Asie* employé à 18 (B-1) reprises contrairement à 35 (A-1).

Notons que l'induit *libre* a été employé 18 fois alors qu'il est absent des réponses du premier questionnaire (A). À toutes les occasions, il a été employé pour signifier que les peuples autochtones étaient libres avant la colonisation. Cependant, si le terme *libre* n'a pas été employé dans le questionnaire A, celui d'*esclave* l'a pour sa part été à 5 reprises.

Mentionnons toute de même que sur les 30 induits du tableau partiel pour le questionnaire A, 26 se retrouvent également dans le questionnaire B. Curieusement, *pensionnats*, *acculturation*, *nations* et *Indiens* ne s'y retrouvent pas. Les nouveaux induits introduits dans le tableau partiel du deuxième questionnaire (B) sont : *nature*, *libres*, *spirituels*, *Iroquois*, *Algonquiens*, *agriculture*, *paix*, *sauvages*, *maison longue*, *différents*, *fourrures*, *langues autochtones*, *problèmes sociaux*, *gouvernement*, *Inuits*, *alliance*, *alcool*, *religion*, *chaman* et *injustice*.

Nous désirons particulièrement attirer votre attention sur la présence étonnamment plus nombreuse de « clichés » dans le deuxième questionnaire (B). Parmi les termes du tableau partiel : *sauvage*, *problèmes sociaux*, *alcool*, *chaman* et *injustice* et parmi les termes exclus : *inférieur*, *drogue*, *courte espérance de vie*, *pauvre*, *volé*, *assimilé*, *manque d'éducation*, *prostitution*, *suicide* et *l'absence de taxe*.

À la lumière de la comparaison entre ces deux tableaux (4.1 et 4.5), nous pouvons supposer que l'enseignement ou du moins ce que les sujets-élèves ont retenu de cette réalité sociale des « Premiers occupants » concerne principalement le mode de vie. Les résultats nous amènent à penser qu'une certaine insistance durant l'enseignement a été mise notamment sur les notions de territoire, de liberté avant la colonisation et sur l'étroite relation avec la nature.

4.2.2 Question B-2 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada avant la colonisation

Comme mentionné ci-dessus l'analyse du questionnaire de caractérisation est totalement différente. Rappelons que le questionnaire de caractérisation ne fournit que des indices permettant « l'identification des éléments du noyau central » et la reconnaissance du « rapport des items à l'objet représenté » (Vergés, 2001, pp.540, 543). Selon ce dernier, cela est dû au fait que l'on contraint le sujet à effectuer un choix, une sélection de strictement 4 items les plus caractéristiques même s'il est d'avis que plus ou moins de 4 devraient être sélectionnés. « Dans ce cas, il doit choisir le plus caractéristique parmi les moins caractéristiques » (Fontaine, 2007, p. 213).

Selon Moliner et al., « si plus des trois quarts d'un groupe (75 %) ont répondu par la négative à la mise en cause d'un élément, cela signifiera que cet élément est un élément consensuellement non négociable pour ce groupe » (Moliner et al., 2002, p. 188). Si l'on se fie à ces propos, cela démontrerait que si un item a été sélectionné par plus de 75 % des sujets-élèves, l'on pourrait assurer sa présence comme élément central de la représentation. Pour leur part, Flament et Rouquette soulignent que cela ne peut être démontré et qu'il faudrait se garder d'en faire une règle, « mais elle s'est révélée suffisante à l'usage dans un grand nombre d'études pratiques » (Flament et Rouquette, 2003, p.103). Dans le cadre de cette étude, nous tiendrons compte de la valeur arbitraire de 75 % sans toutefois délaisser la prévalence des profils de caractérisation (Vergès, 2001, p. 540 ; Abric, 2003, p. 67).

Rappelons aussi que pour chaque question, les 12 items ont été sélectionnés en majeure partie parmi les réponses recueillies lors du questionnaire A. Les items qui ne sont pas présents dans les réponses du premier questionnaire font figure d'exceptions et sont en lien avec les représentations présentés dans le chapitre historiographique.

Dans un premier temps, après avoir sondé les 7 classes participantes, le tableau 4.6 démontre l'attitude des répondants face aux peuples autochtones et à leur histoire, et ce, avant la colonisation.

Tableau 4.6
Attitude des répondants face aux peuples autochtones et à leur histoire avant la colonisation

Item	Le moins caractéristique	Non choisi	Le plus caractéristique
Ils étaient libres	15	28	135
Ils n'étaient pas éduqués	21	53	104
Ils étaient autosuffisants	36	101	41
Ils étaient autonomes	25	90	63
Ils étaient pauvres	126	39	13
Ils vivaient en harmonie avec la nature	6	11	161
Leur espérance de vie était plus courte qu'aujourd'hui	68	92	18
Ils étaient très spirituels	3	49	126
La paix régnait entre les différents peuples	77	71	30
Ils n'avaient pas de culture	129	44	5
Ils avaient leur propre forme de gouvernement qui gérait chaque tribu	19	69	90
Ils étaient violents	104	65	9

Si nous nous référons à la norme des trois quarts exposés précédemment, seuls les items *Ils vivaient en harmonie avec la nature* (figure 4.1) et *Ils étaient libres* (figure 4.1) appartiennent sans l'ombre d'un doute au noyau central de la représentation. Respectivement 90 % et 76 % des sujets affirment qu'ils sont caractéristiques des peuples autochtones et de leur histoire avant la colonisation. Curieusement, lors du questionnaire A (A-2) l'induit *nature* a recueilli une fréquence de 15,84 % alors que *libre* a pour sa part obtenu 13,86 % de fréquence, une énorme différence avec les résultats précédents.

Nous avons inclus dans le graphique avec un profil en « J » l'item *Ils étaient très spirituels* (figure 4.2). Bien qu'il n'obtienne pas 75 %, son score de 126, soit 71 % nous laisse croire que cet item a tout de même une forte probabilité d'appartenir au noyau central. Tout comme les 2 induits exposés précédemment, lors du premier questionnaire (A), l'induit *spirituel* (9,41 % de fréquence) n'a pas obtenu le même degré d'importance. Ceci nous amènerait à croire que tout comme l'aspect de liberté avant la colonisation ainsi que le lien fondamental que les peuples autochtones entretiennent avec la nature, un certain intérêt a été accordé à leur spiritualité lors de l'enseignement de la réalité sociale.

Contre toute attente, l'item *Ils n'étaient pas éduqués* a également une distribution en J (figure 4.2). Cent quatre (104) répondants ont considéré que cet élément est l'un des plus caractéristiques de la représentation des peuples autochtones et de leur histoire avant la colonisation. Un résultat surprenant puisqu'une très faible présence d'induits pouvant indiquer cette position avait été observée lors du questionnaire A (avant l'enseignement). Ce résultat nous amène à supposer que lors de l'enseignement l'accent a sans doute été mis sur l'absence d'écriture chez les peuples autochtones plutôt que d'insister sur la prédominance de la tradition orale. Malgré le rôle sur la scène juridique que la tradition orale commence lentement à occuper (Delgamuukw c. Colombie-Britannique, [1991] 3 W.W.R.97 et R C Marshall, [1999] 3 RCS 456) et la mince place qui lui ait fait dans le PFEQ, ce résultat présuppose que la tradition orale est encore jugée peu fiable. Elle reste encore a priori dépréciée dans la tradition occidentale dont les sujets ainsi que les enseignants participant à cette recherche sont les héritiers.

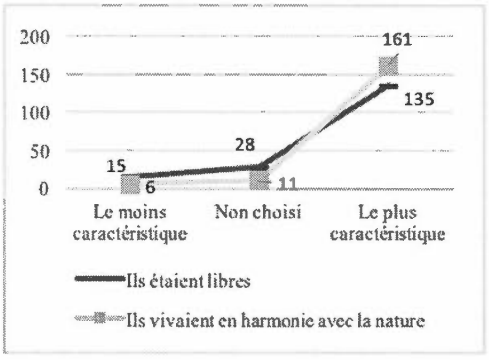

Figure 4.1 : Courbes de fréquence des items : *Ils étaient libres* et *Ils vivaient en harmonie avec la nature*

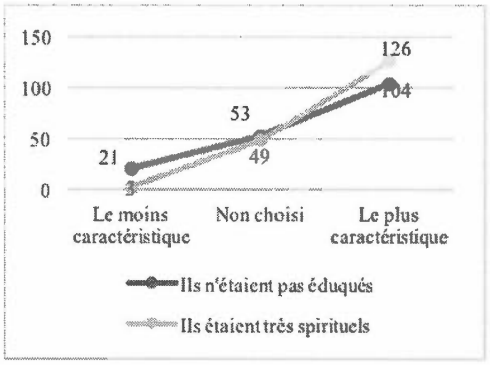

Figure 4.2 : Courbes de fréquence des items : *Ils n'étaient pas éduqués* et *Ils étaient très spirituels*

Les items *Ils étaient pauvres* et *Ils n'avaient pas de culture* (figure 4.3) ont un profil de J inversé marquant qu'ils sont les 2 éléments les moins caractéristiques au thème de la question. Ces énoncés se retrouvent donc écartés du centre de la représentation des peuples autochtones avant la colonisation. Ces résultats corroborent ceux obtenus lors du questionnaire A.

Notons tout de même qu'après l'enseignement (questionnaire B), 7 % des répondants ont considéré la pauvreté des peuples autochtones comme un des items caractéristiques.

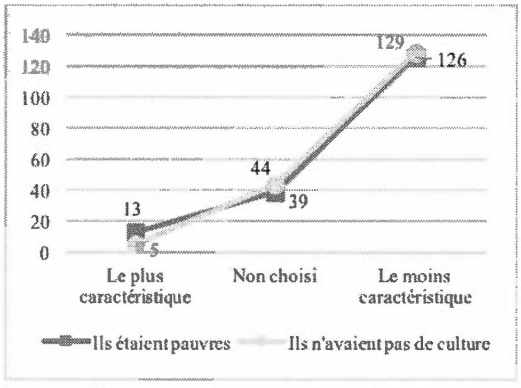

Figure 4.3 : Courbes de fréquence des items : *Ils étaient pauvres* et *Ils n'avaient pas de culture*

La figure 4.4 représente l'item *Ils étaient autosuffisants* avec un profil en forme de cloche. Il est l'élément ayant le plus de chance de n'avoir qu'un rapport lointain avec l'objet d'étude (les peuples autochtones avant la colonisation) puisque 57 % des sujets ne l'ont pas choisi. Dans l'absolu, cela ne signifie pas que cet item ne rentre pas dans le champ représentationnel de l'objet, mais plutôt qu'il n'est ni le plus caractéristique ni le moins caractéristique. Ce résultat est plutôt étonnant puisque plusieurs induits recueillis dans le questionnaire précédent (questionnaire A) portaient à croire qu'un certain nombre de sujets-élèves étaient d'avis que l'autosuffisance des peuples autochtones leur était caractéristique (avant la colonisation). Nous avons pris la liberté de regrouper les différents termes liés à l'autosuffisance recueillis par la question A-1. Dans ce cas-ci, nous pensons avoir compromis les résultats en utilisant une terminologie avec laquelle les sujets de notre étude n'étaient pas familiers.

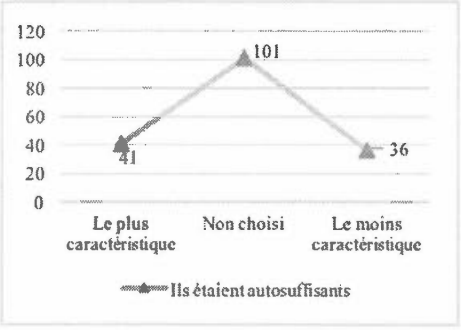

Figure 4.4 : Courbe de fréquence de l'item *Ils étaient autosuffisants*

4.2.3 Question B-3 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada après la colonisation

Tableau 4.7
Attitude des répondants face aux peuples autochtones et à leur histoire après la colonisation

Item	Le moins caractéristique	Non choisi	Le plus caractéristique
Leur territoire a extrêmement diminué	17	39	122
Ils ont adopté la culture européenne parce qu'elle était meilleure	128	38	12
Ils ont été mis dans des réserves	24	75	79
Ils ont conservé leur spiritualité	72	80	26
Ils ont été transformés en esclaves	39	72	67
Ils sont devenus sédentaires	85	73	20
Leurs conditions de vie se sont améliorées	126	41	11
La population autochtone a extrêmement diminué	13	60	105
Ils sont devenus les égaux des Européens	128	39	11
Ils ont moins de liberté	23	64	91
Ils ont été forcés d'adopter la culture européenne	18	69	91
Ils sont considérés comme des sauvages	39	62	77

Si nous fixons la norme à 75 %, aucun élément du tableau n'appartiendrait au noyau central de la représentation. Cependant, avec 69 % et 59 %, les items représentés à la figure 4.5 *Leur territoire a extrêmement diminué* et *La population a extrêmement diminué* ont tout de même une grande possibilité de se retrouver au centre de la représentation. Ces résultats ne sont pas surprenants puisque l'induit *perte* est celui qui a été le plus utilisé lors du questionnaire A (A-3). D'autres induits aussi reliés à la perte du territoire ont été employés. Il en est de même à plus petite échelle pour la diminution de la population.

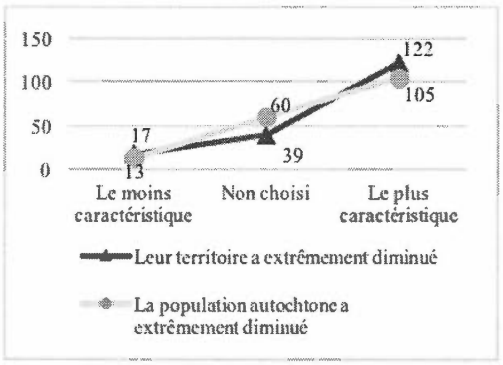

Figure 4.5 : Courbes de fréquence des items : *Leur territoire a extrêmement diminué* et *La population autochtone a extrêmement diminué*

Trois (3) éléments obtiennent un profil en forme de J inversé. *Ils ont adopté la culture européenne parce qu'elle était meilleure* (figure 4.7), *ils sont devenus les égaux des Européens* (figure 4.6) et *leurs conditions de vie se sont améliorées* (figure 4.8) représentent les éléments les moins caractéristiques à l'objet d'étude (les peuples autochtones et leur histoire après la colonisation). Ces réponses corroborent les résultats obtenus lors du questionnaire A.

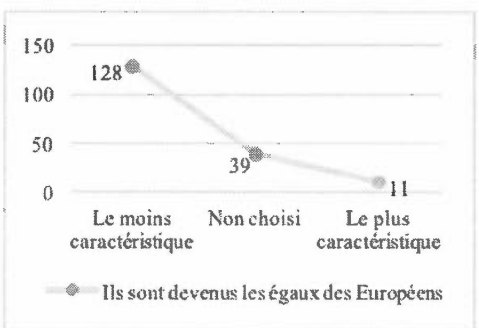

Figure 4.6 : Courbe de fréquence de l'item : *Ils sont devenus les égaux des Européens*

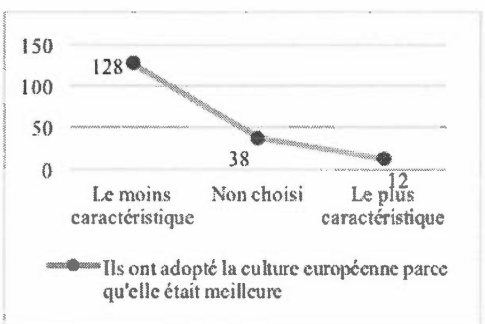

Figure 4.7 : Courbe de fréquence de l'item : *Ils ont adopté la culture européenne parce qu'elle était meilleure*

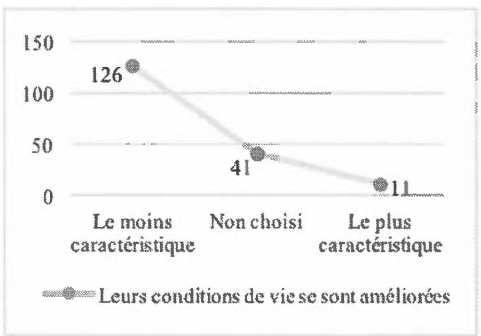

Figure 4.8 : Courbe de fréquence de l'item : *Leurs conditions de vie se sont améliorées*

Nous désirons attirer l'attention sur l'absence d'un réel consensus dans les réponses. Les résultats sont variés indiquant ainsi un moins grand accord entre les sujets-élèves que la précédente question (B-2).

Dans un autre ordre d'idée, si l'on compare les résultats de l'item *Ils ont été transformés en esclaves* avec les résultats du questionnaire précédent (A-3), nous pourrions nous interroger sur la possibilité que cette idée ait fait partie de l'enseignement. Si seulement 12 participants ont employé l'item *esclave* pour décrire les peuples autochtones après la colonisation dans le questionnaire A (A-3), dans ce présent questionnaire (B), 67 l'ont sélectionné comme caractéristique.

Pour conclure l'analyse de cette troisième question (B-3), évoquons enfin les résultats obtenus par l'induit *sédentarisation* (question A-3) et l'item *Ils ont été mis dans des réserves* (question B-3). Dans les réponses de la question A-3, l'induit *sédentarisation* occupait le troisième rang en termes de fréquence. Étonnamment, pour la question B-3, seulement 20 élèves ont sélectionné l'item *Ils sont devenus sédentaires* comme élément caractéristique, et surtout, 85 (soit près de la moitié des sujets-élèves) ont

catégorisé cet énoncé comme étant le moins caractéristique des peuples autochtones après la colonisation. Pour poursuivre sur cette idée, 44 % des participants considèrent que le déplacement dans les réserves des populations autochtones caractérise leur histoire après la colonisation. Nous avons du mal à expliquer ces résultats puisque selon nous, la sédentarisation et le déplacement des populations autochtones sur des réserves font partie d'une même idée. Cela nous amène donc à supposer que même si le PFEQ suggère d'interroger l'évolution de la présence autochtone sur le territoire du Québec pour comprendre sa présence aujourd'hui (compétence 1), ce dont les sujets-élèves traitent en classe, relève majoritairement des certaines finalités (les réserves) que du processus.

4.2.4 Question B-4 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada aujourd'hui

Dans chacun des questionnaires distribués aux élèves, cette question nous intéressait particulièrement puisque les représentations des Québécois par rapport aux peuples autochtones aujourd'hui sont l'inspiration qui se cache derrière ce mémoire de maîtrise.

Tableau 4.8
Attitude des répondants face aux peuples autochtones aujourd'hui

Item	Le moins caractéristique	Non choisi	Le plus caractéristique
Ils n'ont pas accès à une école	121	50	7
Ils vivent dans des réserves	15	22	141
Ils sont subventionnés par le gouvernement fédéral	40	95	43
Ils ne payent pas de taxe ni d'impôts	38	45	95
Ils ne vont pas à l'école	94	69	15
Ils sont aux prises avec beaucoup de problèmes sociaux (toxicomanie, alcoolisme, suicide et violence)	26	11	141
Ils ont plus de droits que les autres citoyens canadiens	11	52	115
Je ne sais presque rien sur les autochtones aujourd'hui	35	110	33
Ils ont complètement perdu leur culture ancestrale	80	50	48
Ils revendiquent leurs droits ancestraux	20	59	99
Ils sont considérés comme des mineurs par la loi	69	78	31
Ils vivent comme nous	59	71	48

Deux (2) items formant fort probablement le noyau central de la représentation se détachent nettement des autres (figure 4.9), *Ils vivent dans des réserves* et *Ils sont aux prises avec beaucoup de problèmes sociaux*. Les éléments de la figure 4.10 (profil en

J) *Ils ne payent pas de taxes et d'impôts, Ils ont plus de droits que les autres citoyens canadiens* et *Ils revendiquent leurs droits ancestraux* ont aussi un fort potentiel de statut d'éléments centraux. Malgré le fait qu'ils n'ont pas été sélectionnés par le trois quarts des sujets-élèves, nous les intégrons dans les éléments centraux en raison de leurs courbes de fréquence (distribution en J).

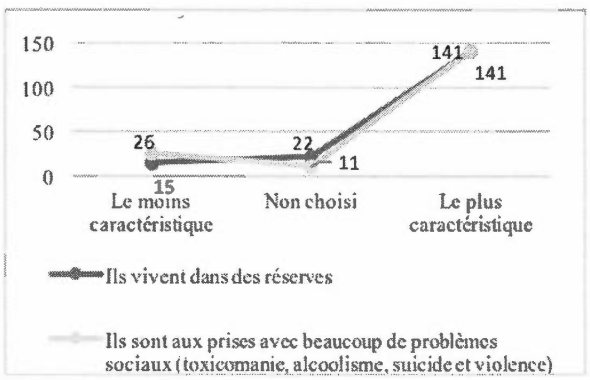

Figure 4.9 : Courbes de fréquence des items : *Ils vivent dans des réserves* et *Ils sont aux prises avec beaucoup de problèmes sociaux (toxicomanie, alcoolisme, suicide et violence)*

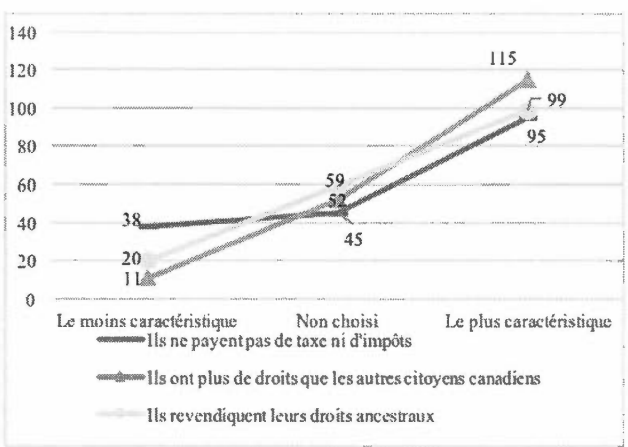

Figure 4.10 : Courbes de fréquence des items : *Ils ne payent pas de taxe ni d'impôts, Ils ont plus de droits que les autres citoyens canadiens* et *Ils revendiquent leurs droits ancestraux*

Les 5 items obtenant un profil en J ont donc une forte chance de figurer dans les éléments centraux de la représentation des peuples autochtones d'aujourd'hui. Ces résultats illustrent nos propos des précédents chapitres et sont ceux dont nous présagions l'usage. Étrangement, leur popularité dans ce questionnaire-ci (B) est bien plus importante que dans le questionnaire précédent (A). Confirmant ainsi que ce sont des thématiques qui ont été abordées en classe.

Enfin, la forte popularité de l'item *Ils ont plus de droits que les autres citoyens canadiens* nous interpellent. Puisque cet élément n'est pas particulièrement ressorti dans l'analyse aux réponses du questionnaire A, nous supposons que cette thématique ait été abordée en classe par l'enseignement.

L'item *Ils n'ont pas accès à une école* est le seul ayant obtenu un profil en J inversé (figure 4.11) marquant ainsi qu'il n'est pas caractéristique des peuples autochtones d'aujourd'hui selon les répondants.

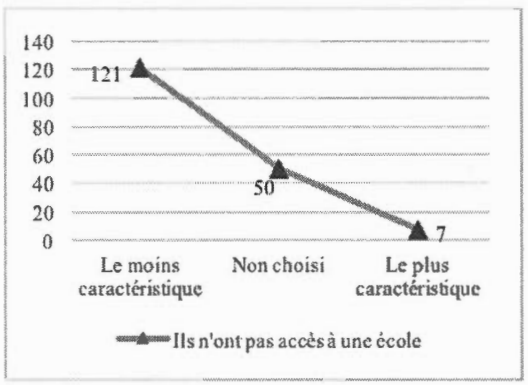

Figure 4.11 : Courbe de fréquence de l'item : *Ils n'ont pas accès à une école*

La figure 4.12 illustre les items *Ils sont subventionnés par le gouvernement fédéral* et *Je ne sais presque rien sur les autochtones d'aujourd'hui*. Ces 2 items affichent un

profil en forme de cloche signifiant ainsi leur rapport lointain à l'objet de représentation (les peuples autochtones aujourd'hui). Notons tout de même que pour le deuxième item nommé précédemment, 33 répondants reconnaissent que leur manque de connaissance vis-à-vis les peuples autochtones d'aujourd'hui est caractéristique, et ce, malgré l'enseignement de la première réalité sociale « Les Premiers occupants ».

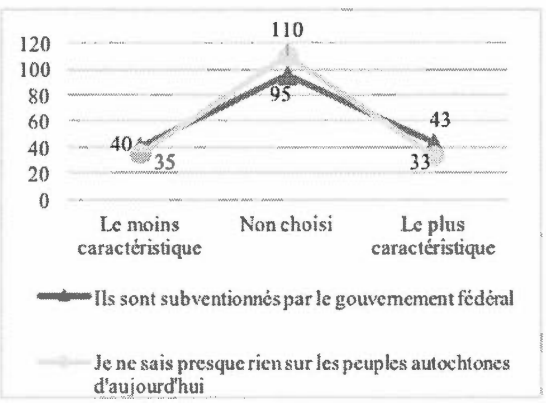

Figure 4.12 : Courbes de fréquence des items : *Ils sont subventionnés par le gouvernement* et *Je ne sais presque rien sur les peuples autochtones d'aujourd'hui*

Il est intéressant de constater ici la différence statistique entre l'item de la question B-3 (*Ils ont été mis dans des réserves)* et celui de la question B-4 (*Ils vivent dans des réserves)*. Nous avons mentionné lors de l'analyse du questionnaire A, que nous porterions une attention particulière à ces items. Les résultats nous révèlent en effet que si 44 % des sujets-élèves ont choisi cet évènement comme caractéristique des peuples autochtones après la colonisation, environ 80 % l'ont plutôt attribué à des caractéristiques actuelles. Nous retrouvons des résultats similaires observés dans le questionnaire A (questions A-3 et A-4). Les sujets-élèves avant et après l'enseignement ont eu plus tendance à attribuer l'item en lien avec les réserves à la situation actuelle

des peuples autochtones. Tout de même plus du quart des répondants l'ont au contraire sélectionné pour la troisième question (après la colonisation : A-3 et B-3).

À l'aide des données recueillies par le questionnaire C, il sera intéressant de constater si ce constat persiste après l'atelier.

4.2.5 Question B-5 : Les notions répétitives dans l'enseignement de l'histoire des peuples autochtones selon les sujets-élèves

Les deux dernières questions du questionnaire B diffèrent en tous points de toutes celles ayant été adressées précédemment. Elles ont été posées et analysées dans l'objectif de répondre aux besoins et à la curiosité des élèves afin de bâtir un atelier pertinent à leur égard.

Tableau 4.9
Fréquence des induits retenus comme répétitifs lors de l'enseignement de l'histoire des peuples autochtones dans les classes d'histoire

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Mode de vie	21	11,80 %	
2	Culture	18	10,11 %	Propre, enlevé, changement, imposé, perdu, ancestral
3	Rien	15	8,43 %	
4	Territoire	15	8,43 %	Perte, enlevé
5	Sauvage	14	7,87 %	Considérer, appelé, vivent comme, sont
6	Soumis	13	7,30 %	
7	Nomade	12	6,74 %	
8	Spirituel	12	6,74 %	
9	Sédentaire	11	6,18 %	
10	Problèmes	10	5,62 %	
11	Droits	10	5,62 %	Peu, revendications, aucun
12	Esclaves	10	5,62 %	
13	Conditions de vie	10	5,62 %	
14	Réserves	9	5,06 %	
15	Colonisation	9	5,06 %	
16	Perdu	8	4,49 %	Territoire, culture, tout
17	Répétitif	7	3,93 %	
18	Guerre	6	3,37 %	
19	Nature	6	3,37 %	
20	Culture ancestrale	6	3,37 %	
21	Chasse	5	2,81 %	
22	Histoire	5	2,81 %	
23	Maltraités	5	2,81 %	
24	Religion	5	2,81 %	
25	Évangélisation	5	2,81 %	

La première chose qui a retenu notre attention est le faible nombre de réponses. Seulement 247 ont été répertoriées dans le tableau partiel et 302 dans le tableau complet. La raison de ce manque de participation n'est pas connue, mais elle est fort surprenante. Lors de la création de ce deuxième questionnaire (questionnaire B), nous avions l'impression que les sujets-élèves allaient saisir cette opportunité pour exposer certaines de leurs insatisfactions quant à ce qui leur était enseigné ou justement non enseigné. En ce qui concerne le contenu des réponses, nous ne sommes pas surprises de retrouver la thématique du mode de vie au premier rang en termes de fréquence. Elle est un élément central des programmes d'enseignement autant au primaire qu'au secondaire. Dans plus de 45 % des questionnaires, les répondants trouvent répétitive l'exposition de la situation critique des autochtones et à 9,55 % leur spiritualité.

Tout de même, 15 élèves estiment que rien n'est répétitif alors que 7 pensent totalement le contraire et trouvent tout le contenu de l'enseignement répétitif.

4.2.6 Question B-6 : Les contenus que les sujets-élèves aimeraient aborder pendant leur cours d'histoire

La dernière question du questionnaire B a permis aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils aimeraient aborder et apprendre sur les peuples autochtones. La participation fut légèrement plus encourageante que la question précédente.

Tableau 4.10
Fréquence des induits retenus lorsque l'on demande aux sujets-élèves de nommer les notions de l'histoire des peuples autochtones qu'ils désireraient aborder

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Aujourd'hui	39	21,91 %	
2	Leur vie	35	19,66 %	
3	Avant Européens	28	15,73 %	
4	Culture	20	11,24 %	
5	Les différentes nations	20	11,24 %	Relation, aujourd'hui et avant
6	Droits	13	7,30 %	Ancestraux, revendications, combats
7	Tout	12	6,74 %	
8	Rien	12	6,74 %	
9	Spiritualité	11	6,18 %	
10	Vie dans les réserves	10	5,62 %	
11	Leur condition	9	5,06 %	Aujourd'hui
12	Autre	9	5,06 %	Autre chose que les autochtones
13	Les problèmes	8	4,49 %	
14	Religion aujourd'hui	8	4,49 %	
15	Réserves	8	4,49 %	Vie dans les réserves
16	Leurs techniques	8	4,49 %	Chasse, pêche
17	Situation	8	4,49 %	Avec gouvernement
18	Comprendre	8	4,49 %	Leur vie, comment ils réussissent, les communautés
19	Pourquoi	6	3,37 %	Leur traitement, nous en sommes là
20	Langues	6	3,37 %	
21	Guerres	6	3,37 %	
22	Traditions	6	3,37 %	
23	Comment les aider	5	2,81 %	
24	Impact colonisation	5	2,81 %	

Nous aimerions attirer l'attention sur la réponse qui constitua un tournant de la recherche. Sur les 178 questionnaires analysés, la thématique en lien avec la situation actuelle (aujourd'hui) a obtenu un pourcentage de fréquence de 80,9 %. Environ 8 répondants sur 10 désireraient aborder la situation actuelle des peuples autochtones dans leur cours d'histoire. Ceci est un des plus hauts pourcentages de fréquence obtenus dans le cadre de cette recherche. Ce résultat nous a surprises puisque cela devrait être partie intégrante de l'enseignement. L'objet de citoyenneté, la compétence 3

(consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire) devrait répondre directement à ce besoin.

> Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet de la présence autochtone (Amérindiens et Inuits), aujourd'hui, au Québec [...] Leurs interrogations, du présent et du passé, et leur interprétation du passé devraient les amener à saisir les fondements culturels des revendications autochtones actuelles (MELS, 2007, p. 36).

Nous n'avons pas pu ignorer cela, l'impact de cette réponse sera précisé dans le chapitre suivant.

Il nous apparaît aussi fort intéressant de constater que 14 répondants ne sont plus dans le désir de construction d'un savoir historique, mais plutôt dans un processus de compréhension, dans une quête de sens. Nous pouvons notamment le constater avec l'utilisation des induits *pourquoi* et *comprendre*, renvoyant une seconde fois à la troisième compétence du programme d'histoire.

Avant de terminer l'analyse du questionnaire B, il nous apparaît important de démontrer l'existence de liens entre les réponses obtenues lors de ce questionnaire et la typologie des représentations présentée dans la section historiographique. Lorsque nous avons fait cet exercice pour le questionnaire A, il était impossible de mettre en relation les réponses obtenues avec l'analyse quantitative des manuels puisque la réalité sociale des « Premiers occupants » n'avait toujours pas été abordée. Après analyse, nous nous sommes rapidement aperçues que plusieurs résultats étaient directement en lien avec ce qui ressortait de l'analyse des manuels. Effectivement, les réponses obtenues par les sujets-élèves démontrent que les peuples autochtones formaient déjà des sociétés développées, organisées et spirituelles avant l'arrivée des Européens. Cependant, certaines réponses de la question B-5 nous permettent de constater qu'en présentant de façon répétitive le mode de vie des peuples autochtones, leur histoire

n'apparaît que très rarement comme dynamique. Constat que Borries-Sawala effectue également lors de l'analyse des manuels.

Le thème de la marginalisation ainsi que la présence du misérabilisme que déplore Helga Borries-Sawala sont bien plus présents dans les réponses de ce questionnaire-ci que dans le précédent, notamment lors des questions B-1 et B-4. Dans cet ordre d'idées, les représentations rattachées à l'image de l'« Indien privilégié » sont également bien plus présentes dans le deuxième questionnaire. Nous étions également heureuses de constater lors de l'analyse de la question B-6 que tout comme Borries-Sawala, les sujets-élèves ne considèrent pas que l'histoire donne adéquatement la parole aux peuples autochtones à propos de leur histoire.

Pour conclure ce chapitre, notons que dans l'objectif de répondre à notre première question de recherche (quelles sont les représentations des élèves de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire avant et après l'enseignement de la première réalité sociale), nous pouvons affirmer que les changements ne sont pas majeurs entre les réponses obtenues dans le questionnaire A (avant l'enseignement) et le questionnaire B (après l'enseignement). Notre première hypothèse (malgré l'enseignement consacré à l'histoire des autochtones en troisième secondaire, les représentations que s'en font les élèves ne changeront pas et resteront teintées de « clichés ») se confirme donc en partie. Notons tout de même que nous avons observé une augmentation dans l'utilisation de « clichés » entre le questionnaire A et le questionnaire B. Les items sélectionnés lors de la dernière question du questionnaire de caractérisation (B-4) portent aussi à croire que ces « clichés » ont été abordés en classe. Notre travail ne vise pas à déterminer la véracité de ces « clichés », mais il serait intéressant de constater s'ils ont été abordés dans une perspective de

compréhension de la réalité des peuples autochtones au Québec (compétence 3 du PFEQ) ou seulement dans la perspective d'acquisition de faits.

À la lumière de l'analyse des 2 premiers questionnaires (A et B), nous remarquons que lors de l'enseignement, une certaine importance a été accordée à la relation qu'entretenaient les peuples autochtones avec la nature.

Un résultat qui nous a surprises est la grande popularité de l'item *Ils n'étaient pas éduqués* lors de la question B-2. Ce résultat nous semble impossible à expliquer, très peu d'indices dans les résultats du questionnaire A auraient permis de prévoir cet item dans la représentation des peuples autochtones avant la colonisation.

Les résultats obtenus dans ce chapitre ont grandement contribué et influencé la suite de la recherche. Les chapitres suivants (5 et 6) répondent à la volonté des sujets-élèves de traiter plus abondamment de la situation des peuples autochtones et d'autre part d'atteindre un nouvel objectif, soit favoriser la compréhension (le jugement critique) face à l'histoire des peuples autochtones au Québec et non seulement l'acquisition de connaissance.

CHAPITRE V

L'ATELIER

En récoltant un large panel de représentations dont témoignent les participants de la recherche envers les peuples autochtones et leur histoire, les étapes précédentes de notre recherche nous ont permis de répondre à notre première question de recherche[18] et à notre premier objectif[19]. Ce panel ainsi brossé, nous nous engageons à présent dans les étapes suivantes de notre protocole afin de répondre à notre seconde question de recherche (quel serait l'impact d'une activité d'analyse de sources primaires sur les représentations dont témoignent les élèves de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire) ainsi qu'aux deux objectifs.

Pour répondre à cette question, nous nous proposons donc de bâtir un atelier de lecture et d'analyse de sources primaires (objectif 2) puis de mesurer (objectif 3) son impact sur les représentations de nos sujets.

---

[18] Quelles sont les représentations des élèves de troisième secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire ?

[19] Identifier les représentations dont témoignent les élèves de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire avant et après l'enseignement de la réalité sociale « Les premiers occupants »

Par ailleurs, le panel des représentations que nous avons précédemment brossé a validé notre première hypothèse : les résultats présentés au chapitre précédent démontrent en effet que malgré l'enseignement consacré à l'histoire des peuples autochtones avec la réalité sociale « Les premiers occupants », les représentations que s'en font les élèves sont encore teintées de clichés, voire même plus nombreuses.

Dans ce chapitre, nous témoignerons du processus de réflexion, de construction et de modification de l'atelier[20]. Ainsi, dans les pages qui suivent, après avoir évoqué nos intentions de recherche, nous aborderons la pensée historique et l'utilisation des sources primaires dans l'enseignement au secondaire, suivis par la façon dont la pensée historique peut être utilisée pour interroger les représentations. Enfin, nous expliquerons la démarche employée pour la sélection des sources primaires et d'actualité que nous avons utilisées dans l'atelier, et les présenterons brièvement.

5.1 Les intentions de recherche et d'apprentissage

Initialement, l'objectif de l'atelier était très précis et visait uniquement la mise à profit de l'étude par les élèves de sources primaires européennes afin de, par la suite mesurer l'impact possible de leur utilisation sur les représentations des élèves. Cette intention demeure. Toutefois, un phénomène merveilleux de la recherche s'est produit et nous a ainsi forcées à repenser la continuité de la recherche lors des prochaines étapes. Notre analyse des réponses aux 2 dernières questions du questionnaire B (B-5 et B-6) nous a

---

[20] Nous présenterons sa mise en place dans le chapitre suivant.

invitées à ajouter une autre intention d'apprentissage à cette activité. En effet, l'analyse de ces 2 questions a fait ressortir du discours des élèves la volonté d'en savoir plus sur les réalités actuelles des peuples autochtones. Nous n'avions pas envisagé cette démarche puisque cet aspect de la question devrait s'inscrire dans la perspective du développement de la troisième compétence du PFEQ (l'objet de citoyenneté). Nous avons donc ajouté une autre dimension à notre réflexion dans la perspective de la construction de l'atelier. Nos objectifs restent identiques, nous avons cependant ajouté une nouvelle intention, celle de renforcir les acquis obtenus à l'aide de l'analyse de sources primaires en répétant le même exercice, mais cette fois-ci, à l'aide de sources d'actualité.

Dans un premier temps, il nous fallait donc trouver des sources primaires. Ces sources devaient nous permettre d'aborder la pensée historique (PH) avec les élèves en leur proposant de s'exercer (les élèves) à l'analyse de sources primaires.

Nous étions donc à la recherche de 2 sources contradictoires sur un même thème. Chacune de ces sources serait distribuée à la moitié de la classe, sans toutefois mentionner aux sujets-élèves que 2 sources différentes avaient été réparties. À l'aide d'une grille d'analyse (annexe K) inspirée des différentes théories de la pensée historique, les participants ont dû extraire de la source certaines informations. Par la suite, un retour en groupe exécuté par les personnes enseignantes (PE) a permis de mettre en relation les différentes réponses obtenues et ainsi de souligner que malgré un thème commun, les réponses ne concordaient pas nécessairement. Comme mentionné précédemment, en réponse aux résultats obtenus lors du questionnaire B (questions B-5 et B-6), nous avons combiné l'atelier d'analyse de sources primaires avec un second atelier d'analyse de sources d'actualité. Dans son intention, ce second atelier a pris la même forme que celui effectué auparavant. Seule différence, les sources.

Selon nous, le travail des sources primaires permettrait de favoriser le développement de la pensée historique. À l'aide des techniques de lecture et d'analyse de cette même pensée historique, une transposition des acquis ainsi qu'un ancrage des apprentissages s'effectueraient grâce à la répétition du même exercice avec des sources d'actualité.

Pour bâtir notre atelier, nous nous sommes donc inspirées des travaux des différents chercheurs qui, ces dernières années, se sont penchés sur le développement de la pensée historique en classe.

5.2 Enseigner la pensée historique et l'utilisation des sources primaires

Dans leur article « Reading and Rewriting history » publié dans *Educational Leadership*, Wineburg et Martin écrivent:

> « In social studies classes, students amass piles of information and sometimes become quite articulate about what they have learned. But the moment the discussion turns to assaying the quality of the information, voluble students turn mute. Asked to exercise judgment, they throw up their hands and vote » (Wineburg and Martin, 2004, p. 42)[21].

---

[21] Dans les classes de sciences sociales les étudiants accumulent une grande quantité d'informations et parfois ils deviennent très savants sur ce qu'ils ont appris. Par contre, dès qu'on leur demande d'évaluer la qualité de l'information, les étudiants volubiles se taisent. Lorsqu'on leur demande d'exercer leur jugement, ils lèvent la main et vote.

Traduction libres

À quelques différences près, cette conclusion ressemble étrangement aux résultats que nous avons analysés au chapitre précédent. Nos sujets-élèves apprennent des faits (qu'ils soient vrais ou faux) et deviennent parfois très savants sur un sujet, mais peuvent-ils réellement juger de la qualité de l'information qui leur est si largement diffusée ? Pour Wineburg et Martin (2004), trop souvent, l'histoire ne stimule ni la réflexion ni l'imagination et, par ailleurs, ils ne sont pas les seuls puisque Seixas et Peck (2004) formulent que « school history should provide students with the ability to approach historical narratives critically, precisely not to be swept in »[22] (Seixas and Peck, 2004, p. 109). Or, à l'instar de Wineburg et Martin ou Seixas et Peck, la plupart des chercheurs québécois contemporains en didactique de l'histoire pensent que l'apprentissage de la pensée historique serait la pierre angulaire pour éviter ce genre de situation et ainsi permettre aux élèves de développer leur sens critique. Elle permettrait d'une certaine façon, de mettre l'élève en contact avec la construction des récits et donc de l'engager de façon plus directe dans la construction de son savoir (Barton, 2001; Seixas, 2006; Seixas et Morton, 2013; Seixas et Peck, 2004; Wineburg, 2001; Wineburg et Martin, 2004).

L'apprentissage de la pensée historique, et donc le développement des compétences intellectuelles et critiques qui lui sont reliées ne sont pas passées sous silence dans le PFEQ.

---

[22] L'histoire scolaire devrait fournir aux étudiants l'abilité d'approcher les narratifs historiques d'une façon critique au lieu d'être dupés par ceux-ci.

Traduction libre

> L'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. [...] L'apprentissage de l'histoire à l'école favorise chez l'élève le développement de certains outils de réflexion qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique. Ces outils, soit des attitudes, une démarche intellectuelle et un langage, constituent les éléments essentiels de la pensée historique. L'élève interroge des réalités sociales dans une perspective historique. Il construit des réponses à ses questions à l'aide de sources documentaires, ses réponses étant le fruit d'un raisonnement instrumenté et nécessitant le recours aux langages de l'histoire (MELS, 2007, p. 337).

Rappelons aussi que même si une page complète du programme d'univers social est consacrée à l'interprétation d'un document, elle traite plus des questions qui peuvent être posées à un document plutôt que la nature des sources et documents qui devraient être employés par les enseignants comme le mentionnent Demers et Lefrançois (2009).

Alors qu'il est clair que le programme de formation demande aux enseignants d'initier les élèves à la démarche intellectuelle historienne, les outils qui leur sont fournis sont-ils suffisants ? Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, lors de la préparation de l'atelier, les 2 enseignants participant à la recherche nous ont offert une piste de réflexion à ce sujet.

Toutefois, réfléchir sur les tâches exigées des enseignants par opposition aux outils qui leur sont fournis n'est pas primordial dans cette recherche. Dans le cadre de cette étude, nous avons donc voulu créer une démarche d'analyse de sources qui serait propre à la recherche, afin de pouvoir évaluer les résultats des différentes classes selon les mêmes points de comparaison.

Les travaux de Lee, 2005 ; Mandell et Malone, 2007 ; Martineau, 1999 ; Seixas et Morton, 2013 ; Wineburg, 2001, pour ne nommer que ceux-ci, offrent plusieurs modèles de définition de la pensée historique. Dans notre démarche, nous nous

inspirons cependant uniquement que des travaux de Seixas et Morton (2013) et Wineburg (2001). Dans les lignes qui suivent, nous présenterons donc ces 2 modèles en particulier et notre propre grille d'analyse de sources que nous avons présentée aux PE.

5.2.1 Le modèle de Seixas et Morton (2013)

Selon Seixas et Morton (2013) ou Seixas (2006), la pensée historique est « le processus créatif utilisé par les historiens pour interpréter les évènements du passé et les récits de l'histoire » (Seixas et Morton, 2013, p. 2). Notons que nous retrouvons cette idée dans les travaux de Peck et Seixas (2004 et 2008) ou Lévesque (2009). Selon ces chercheurs, en général, ce qui est enseigné dans les classes est le « produit fini » du travail de l'historien, le récit produit sans présenter comment il est produit. Afin d'aider les élèves à exercer leurs propres capacités de réflexion sur les questions historiques et « de réfléchir sur la façon dont les historiens transforment le passé pour en faire l'histoire » (Seixas et Morton, 2013, p. 3), Seixas et son équipe ont développé un cadre en 6 concepts cognitifs structurels. Ce processus en 6 étapes (Moisan, 2017) résumé dans le tableau ci-dessous est destiné à introduire la pensée historique chez les élèves, ou ce que Seixas (2006) appelle la littératie historique. Le tableau suivant tiré d'un article de Sabrina Moisan (2017, p. 11) résume l'essentiel de chacun des 6 concepts.

Tableau 5.1 : Les 6 concepts de la pensée historique

Établir la pertinence historique	**Il s'agit de déterminer ce qui est pertinent (un évènement, un document, un personnage, etc.) en fonction des objectifs et de la perspective adoptée par l'élève.**
Utiliser les sources primaires	Le travail avec les documents de toutes sortes est incontournable en classe d'histoire. Un travail critique des sources (contexte de production et contenu du texte) permet de dégager des faits historiques (évènements, points de vue d'acteurs, etc.). Ceux-ci sont alors replacés dans leur contexte historique et interprétés.
Définir la continuité et le changement	Penser l'histoire, c'est aussi chercher à expliquer l'évolution des sociétés en s'arrêtant à ce qui demeure similaire (la continuité) dans les moments de changements et vice versa. Cet exercice, qui peut se faire dans une perspective synchronique ou diachronique, permet notamment de comprendre que l'histoire n'est pas qu'une liste de faits.
Analyser les causes et les conséquences	Les raisons poussant les individus à agir sont souvent multiples. Afin de les comprendre, il est nécessaire de considérer le contexte, de tenir compte du pouvoir d'action et des motivations des individus, des groupes. Pour ce faire, il est suggéré de faire varier les échelles temporelles d'analyse, de même que de rechercher des causes et des conséquences multidimensionnelles (sociales, politiques, économiques, culturelles, individuelles, collectives, etc.). Une fois les listes des causes et des conséquences établies, l'élève est invité à évaluer l'ordre de priorité de ces causes et conséquence.
Adopter une perspective historique	Pour bien comprendre les enjeux historiques, il est suggéré d'analyser le contexte social, culturel, économique, émotionnel, intellectuel, etc., d'envisager différentes perspectives (points de vue), même contradictoires, et de travailler l'empathie historique.
Comprendre la dimension éthique des interprétations historiques	L'apprentissage de l'histoire devrait enfin permettre de réfléchir aux questions du devoir de mémoire, de la responsabilité et reconnaissance des actes commis par une société dans le passé. De même, l'élève doit effectuer un jugement des interprétations historiques en tenant compte des valeurs et du contexte d'une époque.

Toujours selon Moisan, « ce modèle est en voie de s'imposer partout au Canada au fur et à mesure que les programmes scolaires sont rénovés » (Moisan, 2017, p. 11).

Dans la mesure où nous désirons bâtir un modèle simplifié d'analyse de sources primaires pour l'atelier, nous gardons de ce modèle, l'importance d'amener les sujets-élèves à adopter une perspective historique, à établir les causes et les conséquences et surtout, la nécessité d'effectuer un jugement éthique des interprétations historiques.

5.2.2 Le modèle de Wineburg (2001)

Le second modèle dont nous nous sommes inspirées dans notre atelier est celui de Wineburg (2001). Ce dernier développe un processus décrivant 4 heuristiques que les historiens mobilisent, en insistant particulièrement sur l'existence d'un mode de lecture propre aux historiens. Pour une seconde fois, nous empruntons à Sabrina Moisan (2017, p. 12), le tableau ci-dessous présentant les grandes lignes des 4 heuristiques.

Tableau 5.2 : Les 4 heuristiques de Wineburg

La lecture historienne	**Faire une lecture en profondeur afin de décoder le texte, en dégager le sens et activer les connaissances antérieures. Remettre en question le texte et rendre compte de la perspective de l'auteur.**
L'analyse et la critique de la source	Constater le contexte de production, son auteur, la date, la nature, les intentions, les systèmes de valeurs, la fiabilité, etc.
La corroboration	Mettre en relation divers documents. Valider ou invalider des faits et des témoignages en opposants les documents entre eux. Analyser par contraste.
La contextualisation	Faire ressortir le contexte socioculturel, les séquences évènementielles autour de la production du document. Mettre le « où » et le « quand » en lien avec le contenu de la source.

Dans le cadre de cette recherche et afin de bâtir notre atelier, nous avons jumelé certaines heuristiques de Wineburg à des concepts de Seixas et Morton. Du modèle présenté précédemment, nous retenons certains fragments de chacune des heuristiques. Spécifiquement, nous soulignons l'importance d'analyser la source pour effectuer la lecture historienne, le rôle capital de la mise en relation de plusieurs documents ainsi que celui de la contextualisation.

5.2.3 Notre modèle de grille d'analyse

Les 2 modèles que nous venons de présenter ont eu une influence directe dans la création de l'atelier, mais surtout dans l'élaboration de la grille d'analyse de sources distribuée aux sujets-élèves.

Puisque l'atelier devait se dérouler sur une seule période de classe, conformément à la demande des PE, il fallait élaborer une méthode simple, efficace et rapide qui permettrait aux jeunes de saisir l'essentiel de la pensée historique à travers l'analyse de sources tout en n'ayant pas beaucoup de temps pour l'introduire et l'expliquer. Il faut aussi dire que nous avions bon espoir que certains élèves seraient déjà familiers avec cette pratique, la réalité nous prouva le contraire.

Nous avons décidé d'utiliser une terminologie se rapprochant de celle de Wineburg, que nous pensons plus « accessible » autant pour les enseignants que pour les sujets-élèves. Un choix qui s'est confirmé lorsque nous avons présenté la grille d'analyse de sources aux 2 PE. En effet, bien que les termes utilisés dans le PFEQ soient plus proches de ceux utilisés par Seixas et Morton (sans jamais les nommer), paradoxalement, ils ne semblaient pas y avoir de résonnance dans la pratique et les

idées des PE. À l'inverse, la terminologie de Wineburg, qui de par son choix de vocabulaire, semblait plus explicite.

Ainsi, voici donc la grille d'analyse de sources que nous avons bâtie dans la perspective de notre atelier.

Tableau 5.3: Grille d'analyse de sources

1re lecture	**Effectuer une première lecture du texte.**
Analyse de la source	Date, auteur, profession et les évènements qui ont eu lieu durant cette période.
2e lecture	Avec les informations acquises précédemment, effectuer ce que Wineburg appelle la lecture historienne.
Jugement éthique	Établir ce qui selon eux pourrait être caractérisé comme fait réel ou jugement dans les informations contenues dans la source.
Corroboration	Retour en classe et mise en comparaison avec la seconde source que l'autre moitié de la classe avait à lire et analyser.
Contextualisation	Faire ressortir le contexte socioculturel, établir le contexte d'écriture, cerner l'agenda des auteurs. Mettre le « où » et le « quand » en lien avec le contexte de la source.
Second jugement éthique	À la lumière des deux précédentes étapes, replacer les informations caractérisées comme fait réel ou jugement. Prendre en considération les différences (s'il y en a), avec la précédente classification des informations.

5.3 Le choix des sources primaires

Les sources documentaires européennes décrivant les contacts au « Québec » entre Européens et peuples autochtones sont riches de renseignements sur la période des explorations et des débuts de la colonisation. Bien que nous sachions aujourd'hui que la construction de notre savoir ne peut se baser uniquement sur ces sources partielles et partiales, pour reprendre les mots de Peter Cook (2013), leur intérêt est irréfutable et indispensable. Ainsi, malgré le fait que ces sources, notamment les textes écrits, ne représentent qu'une facette de la réalité, il ne faut pas pour autant les mettre de côté. Au contraire, il faut plutôt les utiliser de façon judicieuse en comparant leurs contenus entre eux, aidé notamment par les renseignements que nous offrent par exemple, l'archéologie, la tradition orale ou l'anthropologie. Pour tester notre seconde hypothèse[23], il nous fallait donc trouver des sources documentaires de l'époque des « premiers contacts » afin de mesurer l'impact de l'utilisation d'une méthode d'analyse historienne adéquate sur les représentations dont témoignent les sujets-élèves à propos des peuples autochtones et leur histoire (deuxième question de recherche).

Pour l'époque qui nous intéresse soit le 17^{e} et le 18^{e} siècle, nous pouvons distinguer 2 types de documents européens pertinents pour notre étude : les rapports d'explorateurs et de missionnaires d'une part et les documents traitant des activités commerciales d'autre part. Pour l'atelier, nous avons décidé de n'utiliser que les rapports d'explorateurs, voyageurs et missionnaires puisque, comme le mentionne Peter Cook (2013), malgré le fait que les documents traitant des activités commerciales

---

[23] En mettant en place des activités de recherche basées sur la méthode historienne et reposant notamment sur l'étude de sources primaires, nous pourrions conduire les élèves à interroger leurs représentations des peuples autochtones et leur histoire et éventuellement à déconstruire certains a priori et à enrichir leurs connaissances historiques à ce sujet.

nous renseignent sur l'activité des Européens dans la vallée du Saint-Laurent et ces environs, très peu fournissent autant de détails sur les relations entre les peuples autochtones et les Français que les rapports d'explorateurs, voyageurs et missionnaires (Cook, 2013).

Après avoir sélectionné le type de sources, il s'agissait alors de sélectionner une période chronologique. Nous avons décidé de concentrer notre recherche de sources documentaires sur une période s'échelonnant entre le début du 17e siècle et la guerre de conquête. Cette décision a entre autres été influencée par les propos de Cook lorsqu'il mentionne que « les années 1630 sont marquées par une petite explosion des écrits sur la Nouvelle-France » (Cook, 2013, p. 58).

Pour déterminer l'espace géographique, nous nous référerons au PFEQ qui traite principalement de la présence autochtone au Québec (MELS, 2007). Les sujets-élèves de notre étude sont plus familiers (ou devraient l'être) avec l'histoire des peuples autochtones de la vallée du Saint-Laurent. Nous avons donc limité notre étude de sources à cet espace géographique.

Nous étions donc à la recherche de sources d'explorateurs, voyageurs ou missionnaires, ayant mis les pieds dans la vallée du Saint-Laurent, traitant des peuples autochtones, rédigées en français (vieux-français), langue d'enseignement de nos sujets-élèves entre le début du 16e siècle et 1763, soit l'année de la signature du traité de Paris. Après avoir appliqué ces critères de sélection, nous avons identifié 6 auteurs d'un grand intérêt pour cette étude, et dont les écrits respectaient ces critères : le Baron de Lahontan, Claude-Charles le Roy dit Bacqueville de la Potherie, Bougainville, Gabriel Sagard, Samuel de Champlain et Josepf-François Lafitau. Notons aussi qu'il nous était impossible de

passer sous silence les Relations des Jésuites[24] que nous avons déjà évoquées au chapitre 2. Ces documents constituent une source d'information inestimable sur les contacts entre les Français et les peuples autochtones. Afin de respecter les critères ci-dessus, nous avons identifié 4 missionnaires dont les Relations pourraient être pertinentes : Pierre-François-Xavier de Charlevoix, Jean de Brébeuf, Jérôme Lalement et Paul Lejeune. Une attention particulière a été portée à la Relation de Paul Lejeune, soit celle de 1634, puisque selon l'historien Alain Beaulieu, « si vous ne deviez lire qu'une seule de ces Relations, c'est sans doute celle de 1634 qu'il faudrait choisir » (Beaulieu, 2009, p. 1).

Dans la mesure du possible, nous souhaitions éviter les sources traitant du mode de vie des peuples autochtones afin de répondre à des remarques émises par nos sujets-élèves dans le deuxième questionnaire (B). Une fois ces sources trouvées, nous devions nous assurer que chacune d'entre elles n'était pas « trop longue » ou sa lecture « trop complexe », pour permettre leur étude dans la courte durée que nous pouvions accorder à cette étape de notre atelier.

Enfin, nous devions trouver des sources traitant relativement des mêmes sujets selon des points de vue divergents afin qu'elles puissent être comparées entre elles. Le respect de ce dernier critère était essentiel à l'atteinte de nos objectifs de recherche.

À l'issue de notre analyse du corpus de 13 œuvres que nous avons ainsi bâtie et respectant nos critères, nous avons sélectionné 2 extraits d'écrits de Paul Lejeune et Gabriel Sagard (annexe L).

---

[24] Récits annuels de leur entreprise missionnaire auprès des peuples autochtones, et publiés en France entre 1632 et 1672.

Les sources primaires identifiées, nous nous sommes attelées à la recherche de sources d'actualité pour compléter le « matériel » nécessaire à notre atelier.

5.4 Les sources d'actualité

Rappelons que cette deuxième partie de l'atelier fut ajoutée à la suite de notre analyse des réponses aux questions 5 et 6 du questionnaire B formulées par nos sujets-élèves.

Afin de diversifier les possibilités et ainsi de permettre aux sujets-élèves de lire sur un sujet qui les intéressait davantage, nous n'avons pas fixé de limite quantitative quant à notre recherche de sources d'actualité. Seules limites, réussir à trouver 2 textes traitant d'un même thème selon différents points de vue, également en français, et ce, rédigés entre 2010 et le moment de l'étude.

Contrairement à la recherche de sources précédentes, pour leurs praticabilités et parce qu'elles sont celles les plus faciles d'accès pour les sujets de notre étude, nous avons visé les supports électroniques, notamment les sites de *La Presse*, *Le Devoir*, *Radio-Canada*, *Le Journal de Montréal* et *Le Nouvelliste*. Nous avons considéré uniquement les documents pouvant, selon l'analyse des résultats recueillis par les questionnaires A et B, notre connaissance des intérêts des jeunes et notre subjectivité, les intéresser.

À la suite d'un premier dépouillement, nous avons sélectionné 17 textes pertinents que nous avons regroupés en 5 grandes thématiques : « Crise des logements, Femmes autochtones, Injustices autochtones, Enfants autochtones et Revendications autochtones ». En raison de nos limites énoncées plus haut, notre choix de textes s'est donc arrêté sur 3 des 5 thèmes (Crise des logements, Femmes autochtones et Injustices

autochtones) pour proposer ainsi 6 sources au total (2 par thèmes), toutes produites après l'année 2010. Les 6 sources sélectionnées se trouvent en annexe M.

Ce cinquième chapitre est donc revenu sur la relation indissociable entre l'analyse de sources primaires et l'utilisation de la pensée historique. Enseigner la pensée historique permettrait aux élèves de, non seulement, amasser des connaissances sur les sujets traités, mais aussi de « développer leur sens critique que ce soit par rapport aux documents du passé, aux médias, aux opinions des acteurs historiques et des historiens ou plus généralement à l'égard des différents discours qui circulent dans la société » (Cardin, Éthier et Meunier, 2010, p. 4). C'est exactement dans cette perspective d'appropriation de la pensée historique par les sujets-élèves que nous avons envisagé la deuxième partie de l'atelier, l'analyse de sources d'actualité.

Mais tout d'abord, afin de répondre au deuxième objectif de la recherche[25], nous avons à la suite d'une heuristique, trouvé les 2 sources primaires. Par la suite, ces sources ont été analysées par les sujets-élèves selon une grille d'analyse inspirée des modèles de la pensée historique de Seixas et Morton (2013) et Wineburg (2001) dressée dans ce présent chapitre.

La conception et la mise en place de l'atelier ont été une étape majeure dans cette recherche. Non seulement en fonction de notre deuxième objectif, mais également puisque grâce à l'atelier, nous avons pu répondre à notre seconde hypothèse[26] ainsi

---

[25] Riches de ce panel de représentations ainsi indentifiées, nous pourrons alors bâtir et mettre en place un atelier reposant sur l'étude de sources primaires par les élèves interrogés

[26] En mettant en place en classe des activités de recherches basées sur la méthode historienne et reposant notamment sur l'étude des sources primaires, nous pourrions conduire les élèves à interroger leurs

qu'à notre deuxième question de recherche et troisième objectif[27]. Voyons maintenant comment concrètement l'atelier a pris forme dans les 4 classes participantes.

---

représentations des peuples autochtones et leur histoire et éventuellement à déconstruire certains a priori et à enrichir leurs connaissances historiques à ce sujet

[27] Mesurer l'impact de cet atelier sur leurs représentations.

CHAPITRE VI

LES RÉSULTATS : LA MISE EN PLACE DE L'ATELIER

Contrairement au précédent chapitre qui s'articule autour du modèle théorique de l'atelier, celui-ci décrira sa mise en place dans 4 des 7 classes ayant répondu au questionnaire B. Chacune des 2 PE a accepté de mettre en place l'atelier dans 2 de leurs classes respectives.

Dans ce chapitre, nous évoquerons les intentions et le déroulement de la rencontre préliminaire avec les PE, en précisant quelles sont les modifications qu'elles ont apportées au modèle théorique de l'atelier. Puis, nous présenterons le déroulement de l'atelier dans les 4 classes en différenciant les 2 écoles. Nous conclurons le chapitre avec une réflexion axée notamment sur les retombées immédiates tant positives que négatives de l'atelier. L'analyse du dernier questionnaire (C) sera effectuée dans le chapitre suivant.

6.1 La rencontre préliminaire et l'intervention des PE

Dans un premier temps, nous avons rencontré les 2 PE dans la perspective de leur présenter les résultats préliminaires de la recherche (l'analyse des réponses aux questionnaires A et B), le modèle théorique de l'atelier, les sources sélectionnées ainsi que le canevas de lecture, soit le modèle d'analyse inspiré par la pensée historique.

Tout cela leur a été présenté afin de recueillir leurs suggestions et discuter avec elles d'éventuels questionnements et inconforts qu'elles pourraient ressentir à l'idée de piloter cet atelier. Au terme, de la rencontre, il était important de nous assurer que les 2 PE se sentaient prêtes à mettre en place l'atelier et que tous les documents essentiels au bon déroulement de ce dernier leur avaient été fournis.

Après une rapide présentation des résultats préliminaires (questionnaire A et B), – qui ont d'ailleurs surpris l'une des 2 PE –, nous avons donc exposé notre modèle théorique et les outils et matériels qui l'accompagnent.

Alors qu'une des PE n'avait que très peu de réactions quant à la présentation du modèle théorique de l'atelier, la seconde a exprimé son contentement vis-à-vis du modèle proposé et des retombées que sa mise en place en classe pourrait avoir sur ses élèves. Lorsqu'il a été question d'établir les expériences préalables des sujets-élèves avec les sources de première main, l'une des PE nous a fait part du fait qu'elle avait fait lire plusieurs de ces sources à ses élèves au cours de l'année, sans toutefois avoir porté une attention particulière à leur analyse. La seconde PE nous a mentionné que ses élèves avaient déjà analysé des sources, mais selon un canevas différent ; elle insista sur le fait qu'aucun outil n'était concrètement fourni dans le PFEQ à cet effet.

Au cours de cette rencontre de travail, nous avons apporté quelques modifications mineures au modèle théorique de l'atelier. Ces modifications concernent principalement la distribution et la division des sources primaires, chacune des PE ayant décidé de tester une méthode différente.

Dans l'école que nous appellerons A (école A), le groupe a été divisé en binôme où un élève avait la source 1 et le second la source 2. Il a été convenu avec cette PE qu'une mise en commun des grilles d'analyse de sources aurait lieu dans chaque binôme avant un retour en classe. Dans l'autre école (école B), le groupe a aussi été subdivisé en

plusieurs duos dont les membres, dans ce cas-ci, recevaient la même source à analyser conjointement. Ce n'est que lors du retour en classe que les participants ont pris connaissance du fait que 2 sources différentes avaient été réparties entre les binômes.

En apportant les modifications qu'elles jugeaient nécessaires à l'atelier dans la perspective de sa mise en place dans leurs groupes, les PE pouvaient s'approprier pratiquement en totalité la suite du protocole de recherche. Nous leur passions le relais en quelque sorte, de façon à ce que cet enseignement soit offert aux sujets de notre étude par leur PE, dans le cadre du déroulement « normal » de leurs journées de classe. Pourtant, l'une des 2 PE n'a pas souhaité piloter elle-même l'atelier, mettant de l'avant l'argument que ce n'était pas son projet de recherche... Nous avons donc animé l'atelier dans les 2 classes de l'école A.

Dans l'école B, au contraire, à la suite de la rencontre, la PE a pris en charge la suite du protocole de recherche.

6.1.1 École A

Dans l'école A, c'est donc nous qui avons animé les séances d'ateliers. De ce fait, nous nous retrouvions dans un contexte d'observation participante, ce qui, avouons-le dès à présent, fut une situation difficile à gérer en termes de collecte de données.

Nous avons amorcé la période par une courte discussion visant à déterminer comment les élèves définissaient une source primaire et envisageaient son utilité dans l'étude de l'histoire.

Dans les 2 classes, les élèves ont démontré une certaine compréhension de ce qu'est une source primaire, mais ne semblaient pas comprendre, voire même ne pas considérer son importance ou son utilité dans l'étude de l'histoire.

Puis, nous avons distribué et expliqué le tableau qui allait nous servir de grille d'analyse de sources. Enfin, les élèves se sont placés en binôme et nous leur avons confié 2 sources (différentes) par duo. Ils avaient comme mandat d'analyser les sources à l'aide de la grille d'analyse que nous venions de leur expliquer.

Dans chaque duo, un élève a donc rempli la grille d'analyse avec la source 1 et le second avec l'autre source. Ils ont dû effectuer les 4 premières étapes soit la 1re lecture de la source, l'analyse de la source, la seconde lecture et le jugement éthique, individuellement. L'étape 5, soit la corroboration, a été effectuée à l'intérieur de chaque duo, et l'étape 6 (le second jugement éthique) s'est faite de nouveau séparément. Soulignons que puisque le temps alloué à l'atelier et l'accès à du matériel informatique était limité, la majeure partie des informations nécessaires à l'analyse de la source était fournie.

Lorsque les 6 premières étapes furent complétées, nous avons alors effectué un retour en classe afin de revenir principalement sur les étapes 4, 5 et 6 (le jugement éthique, la corroboration à l'aide de la seconde source et le second jugement éthique), préparant ainsi le terrain à une discussion à propos des différences que les sujets-élèves avaient remarquées entre le premier jugement éthique et le second.

Notons que dans les 2 classes, cette discussion a été particulièrement intéressante en raison notamment des différentes opinions qu'ont exprimées les élèves. Nous n'avons pas eu à intervenir à aucun moment pour la relancer. Certains élèves ont témoigné du fait qu'ils ont été surpris de s'être « contredits » entre l'étape 4 et l'étape 6 ; d'autres ont faire part de leur questionnement quant à la véracité du propos de ces deux sources,

certains avouant volontiers que sans l'étape de la corroboration, ils n'auraient pas remis en question les propos des auteurs de la source qui leur avait été initialement attribuée.

Lors de cette discussion – et avant même que nous ayons eu le temps de présenter la 7e et dernière étape du canevas (la contextualisation) – une élève de la classe A2 a mentionné qu'elle s'interrogeait à propos de l'impact de la profession de son auteur sur le contenu. La source qu'elle avait analysée a été écrite par un jésuite. En plaçant la phase de contextualisation (en grand groupe) à cette étape-ci de notre grille d'analyse, c'est exactement ce genre d'intervention que nous espérions.

À l'issue de ces 7 étapes, la majorité des sujets-élèves semblait avoir compris que toute source est produite dans un contexte pouvant avoir une incidence sur son contenu, son propos.

Dans la deuxième partie de l'atelier, les élèves, de retour en duo, devaient à nouveau remplir la grille d'analyse, mais cette fois-ci avec une source que nous qualifions de « source d'actualité ». Chaque duo devait choisir l'un des thèmes parmi les 3 suivants : « La crise du logement », « Les femmes autochtones » ou « Les injustices autochtones ». Là encore, chaque duo recevait 2 sources distinctes (pour un même thème). Dans la classe A1, faute de temps[28], seule la lecture des sources a été possible. Dans la classe A2, même si le temps a aussi manqué pour remplir la grille, la discussion entourant ces sources fut courte, mais productive.

---

[28] Cela est en partie dû au temps plus long que prévu pour expliquer ce qu'est une source primaire, son rôle et les techniques d'analyse de sources.

En réalisant que le temps allait manquer, nous avons légèrement dérogé du protocole méthodologique initial en demandant aux sujets-élèves de se regrouper entre thématiques immédiatement après la lecture de leurs sources. Par la suite, nous avons demandé aux 3 groupes de présenter le contenu de leurs sources au reste de la classe. Ils ont dû lors de cette courte présentation, exposer les informations contenues dans chacune des 2 sources et discuter de ce qu'ils auraient placé dans la section « préjugé » ou « fait » lors de l'étape du jugement éthique. Nous retenons essentiellement de cette discussion qu'elle a semblé engager plus de participants que pendant la discussion sur les sources primaires, nous confirmant ainsi une des conclusions du questionnaire B : les élèves désirent aborder la situation actuelle des peuples autochtones.

6.1.2 École B

Comme dans les groupes de l'école A, dans chacun des 2 groupes de l'école B, l'atelier a débuté par une courte discussion animée cette fois-ci par la PE à propos de la nature d'une source primaire et de son utilité dans l'étude de l'histoire. Les réponses des élèves à la première question ont été du même ordre que celles formulées par leurs camarades de l'école A.

En revanche, les propos formulés par les élèves en réponse à la seconde question (quelle est l'importance ou l'utilité d'une source primaire ?) furent différents. Nous pensons que ce fait est essentiellement dû à l'approche de la PE qui a rapidement amené ses élèves à réfléchir aux liens entre la question et les activités qu'ils avaient effectuées lors de l'année scolaire. Les propos allaient donc dans le sens de réponses du type : les sources sont « essentielles à l'étude de l'histoire », elles permettent « d'écrire l'histoire », « de questionner l'histoire » et « c'est de là que l'on tire nos connaissances

de l'histoire avant nous ». Dans les 2 classes de l'école B, cette activité d'introduction à l'atelier s'est fait beaucoup plus rapidement que dans les classes de l'école A. Nous confirmons ainsi, selon nous, la pertinence de la prise en charge de ses groupes par la PE, notamment plus à même que nous à faire des liens avec les connaissances antérieures de ses élèves.

Dans un deuxième temps, la PE a distribué et expliqué la grille d'analyse de sources. En regardant la feuille qui venait de lui être distribuée, une élève de la classe B1 est tout de suite intervenue pour faire remarquer que les élèves de sa classe ne seraient pas en mesure d'effectuer la deuxième étape (analyse de la source) sans avoir accès à la bibliothèque ou à des ordinateurs. La PE lui a assuré que les informations nécessaires pour compléter cette étape seraient fournies avec les sources, mais, selon nous, cette intervention de la part d'une élève démontre un intérêt et une certaine compréhension de la tâche qui allait leur être prescrite. Sans doute un indice confirmant qu'effectivement les sujets-élèves de l'école B avaient préalablement (au cours de l'année scolaire) analysé des sources de première main.

Par la suite, suivant le protocole, les élèves se sont placés en binôme et, contrairement aux 2 classes de l'école A, la même source fut distribuée aux 2 élèves. La moitié des binômes a reçu la source 1 et l'autre moitié la source 2.

Les 4 premières étapes (la 1re lecture de la source, l'analyse et la critique de la source, la seconde lecture et le jugement éthique) se sont déroulées en binôme. Puis, puisqu'un seul texte fut distribué par paire, la corroboration s'effectua lors d'une discussion en grand groupe (toujours animée par la PE), contrairement à ce que nous avions fait dans les classes de l'école A, dans lesquelles l'étape 5 s'était déroulée en duo.

La discussion qui se déroula à cette 5e étape, la corroboration, fut fort intéressante. Dans un premier temps, la PE a demandé aux élèves ayant analysé la première source de dicter quels éléments du texte ils avaient placés dans la colonne « fait » et dans la colonne « préjugé » lors de l'étape 4, le premier jugement éthique. Elle retranscrivit par la suite, le tout au tableau. Bien entendu, les réponses furent variées et les binômes ne s'entendirent pas sur ce qui appartenait respectivement à chacune des 2 catégories. Le même exercice fut exécuté avec la 2e source et encore une fois, les élèves n'arrivèrent pas à un consensus. C'est bien sur ce à quoi nous aspirions en proposant deux sources différentes. Ayant rapidement compris que 2 sources différentes avaient été distribuées, et les 2 tableaux remplis, les binômes échangèrent donc leurs sources afin de faire la lecture en petits groupes de celle qu'ils n'avaient pas encore lue.

À la suite de cette 5e étape (corroboration), tout en conservant au tableau les données recueillies lors du premier jugement éthique, la PE retraça de nouvelles colonnes afin de poursuivre l'analyse en abordant la 6e étape, soit le second jugement éthique. À la lumière de la lecture des 2 sources, la PE entama une nouvelle discussion en grand groupe afin de remplir les nouvelles colonnes qu'elle venait de tracer. Dans les 2 classes, impossible de trouver des éléments qui faisaient l'unanimité dans la répartition « fait » ou « préjugé ». La PE demanda donc aux élèves qui seraient, de ce fait, enclins à apporter des changements aux réponses formulées dans leur tableau de l'étape 4 (premier jugement éthique) de se manifester. Tous à l'exception d'une élève de la classe B1 et de 3 élèves de la classe B2 levèrent la main. Dans les 2 classes, les discussions s'orientèrent alors non plus sur les différents éléments des sources, mais plutôt vers les raisons qui peuvent justifier ces divergences entre les informations retrouvées dans les textes. Ainsi, tout comme dans la classe A2, le second jugement éthique a amené les élèves à discuter par eux-mêmes de la dernière étape, la

contextualisation. Le cheminement a été un peu plus long pour la classe B1 dans laquelle la PE a dû orienter ses élèves dans cette direction, alors que la démarche fut totalement prise en charge par les sujets-élèves de B2. Notons qu'avant même la mise en place des ateliers, la PE nous avait avoué penser que B1 ne serait pas « aussi volubile » que B2. Son hypothèse s'est donc en partie confirmée lors de cette dernière étape.

Ayant averti l'enseignante que lors de la période consacrée à l'atelier dans l'école A, le temps avait manqué pour analyser les sources d'actualités, elle a décidé d'intervenir afin de clore la discussion sur la contextualisation et la véracité des sources lues qui animaient ses classes depuis une bonne dizaine de minutes. Les élèves se sont donc replacés avec leur partenaire et on choisit un thème parmi les 3 proposés pour analyser les sources d'actualités. Notons qu'à cette étape, la PE a décidé de consacrer toute la fin de la période à l'atelier et de ne distribuer le questionnaire C que lors de la prochaine période de classe. Notons toutefois que nous sommes toutes deux (chercheure et PE) d'avis que pour atteindre son plein potentiel en termes de formation, cette deuxième partie de l'atelier aurait largement bénéficié d'un peu plus de temps.

Dans les 2 classes, les sujets-élèves ont eu le temps d'effectuer la lecture de leur source et ils se sont par la suite regroupés par thématique afin de discuter des textes et de l'étape du jugement éthique entre eux. Il avait été convenu préalablement avec la PE que plus de temps allait être laissé aux élèves regroupés par thématique pour qu'ils puissent en discuter entre eux. Elle a profité des 10 dernières minutes normalement consacrées au questionnaire C pour faire un retour sur l'atelier et sur l'analyse de sources en général. Lors de cette conclusion, elle a demandé à ses élèves si la première partie de l'atelier avait eu un impact sur la seconde. Les réponses furent fascinantes. Nous retenons : « J'ai été plus critique envers les sources d'actualités en ayant vu qu'il

était possible de retrouver une histoire contraire à celle que l'on venait de lire. », « J'ai plus questionné les faits. », « Je me suis demandé ce que l'on pouvait alors considérer comme vrai dans tout ce qui était écrit. », « J'ai attendu la fin de la lecture des 2 sources avant de me faire une opinion de la question. », « Il me manquait encore de l'information pour me faire une opinion. »

Et, lorsqu'elle les interrogea à nouveau à propos de l'utilité des sources primaires dans l'analyse de l'histoire, voici ce que certains élèves avaient à dire : « Les sources primaires bâtissent la connaissance en histoire pourvu que l'on en étudie plus d'une. », « L'histoire des peuples autochtones n'a pas été écrite par eux. », « Il est important de lire, mais surtout d'analyser les sources pour comprendre l'histoire. » La majorité des réponses mentionnaient l'importance de ne pas tenir pour acquis les propos d'un seul texte et l'utilité de le mettre en relation avec d'autres textes et son contexte de production.

6.2 Les retombées de l'atelier

Avant même l'analyse des réponses au questionnaire C, au regard de nos observations dans les 4 classes, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que les retombées de l'atelier furent positives.

Nous n'avons malheureusement pas eu énormément de temps pour discuter de l'atelier avec la PE de l'école A puisqu'elle avait une période d'enseignement tout de suite après la période consacrée à l'atelier. Nous retenons les 2 idées qu'elle a émises lors de notre courte période de rétroaction : elle a confirmé que, selon elle, il a été plus « favorable »

que nous ayons pris en charge l'atelier dans ses classes, et elle a trouvé extrêmement intéressants les questionnements que l'analyse des sources a entraînés chez ses élèves.

Nous avons eu bien plus de temps avec la seconde PE pour effectuer un retour davantage exhaustif sur l'atelier. Nous retenons qu'elle fut surprise de l'engagement et de la participation des élèves de ses 2 classes. Elle a noté à ce propos, qu'elle nous avait d'ailleurs prévenues avant les ateliers, que ses 2 classes n'étaient pas très volubiles et engagées... La PE affirma qu'il était utile pour elle d'avoir en main un modèle de grille d'analyse de sources, car aucun ne lui a jamais été fourni auparavant. Elle décida de garder tous les documents ayant servi à l'atelier en suggérant qu'elle n'hésiterait pas à remettre en place cette activité dans les années à venir.

De notre point de vue, la mise en place de l'atelier fut un succès dans l'école B, mais nous restons mitigées quant à son exécution dans l'école A. Nous sommes convaincues qu'à tous les égards, la mise en place de l'atelier dans l'école B fut plus favorable à l'apprentissage. Nos observations nous conduisent à penser que l'implication de la PE de l'école B a fortement joué sur ce « succès ». En effet, les facteurs qui selon nous ont permis cela sont tous liés à son implication, à ses choix, dont nous retenons notamment : le mode de distribution des sources, les moments choisis pour les discussions de groupes, l'orientation des discussions, la possibilité de rappeler les acquis antérieurs ainsi que la distribution a posteriori du questionnaire C, etc.

Pour conclure ce chapitre, il importe de revenir sur un problème majeur auquel nous avons été confrontées lors de l'atelier et qui se retrouve selon nous, dans la pratique quotidienne des enseignants : le manque de temps et son utilisation dans le contexte de classe. Il avait été convenu d'avance que seulement une période de classe serait allouée à l'atelier. Cependant, nous pensons que dans un contexte de classe normal,

l'acquisition d'un réseau de connaissances occupe la majeure partie des séances alors que très peu de temps est alloué à leur ancrage (intégration des apprentissages). L'ironie du sort a voulu que la 2e année du second cycle du programme HEC (4e secondaire) était, au moment où nous avons mis en place cet atelier, en partie consacrée à l'ancrage des apprentissages effectués l'année précédente. Cette division de l'enseignement fut l'une des critiques formulées par les opposants à ce programme (Bouvier, 2008). Nous pouvons notamment confirmer ce mécontentement par le fait que sur les 7 PE participantes du départ et leurs 4 écoles, dans seulement une des écoles la division du programme était respectée. Dans les 3 autres, les PE de troisième et quatrième secondaires avaient pris des ententes entre elles pour éviter de mettre en place le traitement thématique (quatrième secondaire) du programme HEC. Tout cela résultant ainsi en la mise en place pour 2017-2018, d'un nouveau programme d'histoire au secondaire qui selon nous, fait prévaloir – comme tous les précédents –, l'acquisition des connaissances sur l'ancrage. L'atelier nous a donc encouragées à ouvrir une réflexion sur les stratégies d'enseignement qui pourraient être adoptées par les enseignants pour, malgré les nouvelles prérogatives ministérielles, éviter ce genre de situation.

CHAPITRE VII

LES RÉSULTATS : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE C

Le dernier chapitre de ce mémoire porte sur l'analyse des résultats du troisième et dernier questionnaire, le questionnaire C. C'est à l'aide des données récoltées par ce questionnaire C, que nous pourrons comparer l'évolution des représentations des sujets-élèves vis-à-vis des peuples autochtones et de leur histoire. Ainsi, nous serons en mesure de répondre à notre deuxième question de recherche[29] et à notre troisième objectif[30] ainsi que de confirmer ou infirmer notre seconde hypothèse[31].

Le troisième et dernier questionnaire (C) distribué aux sujets-élèves à la suite de l'atelier est une copie conforme du questionnaire A. La raison en est simple : nous voulions pouvoir effectuer une comparaison directe entre les induits qu'ont exprimés les élèves en début d'année scolaire, et ceux qu'ils utiliseront dans un même contexte à la suite de l'enseignement de la réalité sociale et de l'atelier. Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, 4 classes ont eu l'opportunité de participer à l'atelier pour un total de 107 sujets-élèves. De ces 107 questionnaires distribués et recueillis,

---

[29] Quel serait l'impact d'une activité d'analyse de sources primaires sur les représentations dont témoignent les élèves de troisième secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire.

[30] Mesurer l'impact de cet atelier sur les représentations.

[31] En mettant en place en classe des activités de recherches basées sur la méthode historienne et reposant notamment sur l'étude des sources primaires, nous pourrions conduire les élèves à interroger leurs représentations des peuples autochtones et leur histoire et éventuellement à déconstruire certains a priori et à enrichir leurs connaissances historiques à ce sujet.

97 ont pu être jumelés, grâce au code numérique, aux 2 précédents questionnaires (A et B). Dix questionnaires C ont donc été retirés en raison de l'absence de code numérique sur sa première page (seul moyen de le jumeler avec les questionnaires précédents) ou de l'élève lui-même lors d'une ou plusieurs des étapes de la recherche ou lors même de sa distribution.

Afin de pouvoir effectuer la comparaison entre les 3 questionnaires, rappelons que le questionnaire A a été rempli en début d'année scolaire avant tout enseignement, le questionnaire B à la suite de l'enseignement de la réalité sociale « Les premiers occupants » et le questionnaire C, à la suite de l'atelier, soit vers la fin de l'année scolaire. Dans le cas de l'école B, le questionnaire C n'a pas été distribué à la suite de l'atelier, mais plutôt lors de la période de classe suivante, soit 2 jours après pour la classe B1 et 3 jours pour la classe B2. Notre protocole d'origine a donc été significativement modifié et nous présumons que cette période a sans doute eu un impact sur les réponses formulées par les sujets de B1 et B2 puisqu'elle leur a certainement permis de prendre du recul par rapport aux apprentissages réalisés lors de l'atelier et de les intégrer davantage.

7.1 Question C-1 : Parler de l'histoire des peuples autochtones au Québec

Le tableau 7.1, présente dans un ordre décroissant, les 41 induits ayant obtenu une fréquence égale ou supérieure à 5. Chaque sujet-élève a, en moyenne, utilisé 4,6 induits dans sa réponse à la question 1 (versus 2,9 induits par élève au questionnaire A et 3,7 au questionnaire B pour cette même question).

Tableau 7.1
Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Colonisation	28	28,87 %	
2	Maltraité	20	20,62 %	
3	Premiers	19	19,59 %	Habitants, occupants
4	Injustices	19	19,59 %	
5	Réserves	17	17,53 %	
6	Perte	16	16,49 %	Liberté, droits, territoire, culture
7	Nomade	16	16,49 %	
8	Territoire	16	16,49 %	Volé, prit, perte, plus petit, aime, déplacé, grand
9	Guerre	14	14,43 %	
10	Loi	13	13,40 %	Sur les Indiens
11	Évangélisation	13	13,40 %	
12	Culture	13	13,40 %	Casser, propre, menacé, limité, perte, interdiction
13	Chasse	12	12,37 %	
14	Pêche	12	12,37 %	
15	Béring	11	11,34 %	
16	Asie	11	11,34 %	
17	Esclavage	11	11,34 %	
18	Morts/tués	11	11,34 %	Infantiles, par Européens
19	Souffrance	11	11,34 %	
20	Suicide	10	10,31 %	
21	Commerce	10	10,31 %	
22	Sédentaire	10	10,31 %	
23	Acculturation	9	9,28 %	
24	Racisme	9	9,28 %	Envers les peuples autochtones
25	Assimilation	9	9,28 %	
26	Droits	9	9,28 %	Peu, limité, perte, revendication, aucun
27	Maladies	8	8,25 %	Européennes
28	Gibier	8	8,25 %	
29	Alcool	8	8,25 %	
30	Sauvage	8	8,25 %	
31	Abus	8	8,25 %	
32	Vol	7	7,22 %	Territoires
33	3 familles	7	7,22 %	
34	Sédentarisation	7	7,22 %	
35	Tribu	6	6,19 %	
36	Croyances	5	5,15 %	
37	Glaciation	5	5,15 %	
38	Drogue	5	5,15 %	
39	Préjugés	5	5,15 %	
40	Pensionnats	5	5,15 %	

En comparant les 5 induits ayant récolté le plus grand nombre d'utilisations dans chacun des questionnaires (A, B et C), nous remarquons que seul l'induit *réserves* est commun aux 3.

Le terme *premier*, en deuxième position des réponses au questionnaire C, se retrouve aussi fortement utilisé dans le questionnaire A (1er rang, 62 utilisations). Les 3 autres induits les plus utilisés lors de ce dernier questionnaire (*maltraité*, *colonisation*, et *injustices*) n'occupent pas de place prépondérante autant dans les réponses du premier (questionnaire A) que celles du deuxième sondage (questionnaire B). Ces induits récoltent dans le questionnaire C un indice de fréquence élevé, 20,62 % (*maltraité*), 19,59 % (*colonisation*) et 19,59 % (*injustices*), alors que dans le questionnaire B nous les retrouvons respectivement dans 6,18 %, 8,43 % et 2,81 % des réponses seulement. Curieusement, dans le questionnaire A, l'induit *injustice* n'a été employé par aucun des sujets-élèves pour parler de l'histoire des peuples autochtones au Québec alors que l'on retrouve le terme *colonisation* dans 7,92 % des réponses, et *maltraité* dans seulement 4,46 %. La forte fréquence des induits *maltraités* et *injustices* concordent avec les thématiques qui ont été abordées durant l'atelier.

Ce n'était sans aucune surprise que pour la première question du questionnaire A (A-1), le pourcentage de fréquence des induits liés au programme de formation du primaire représentait environ 48 %. N'ayant pas encore suivi de cours sur les peuples autochtones lors de la passation du questionnaire A, il semble logique que ce soit les acquis du primaire qui y soient ainsi exprimés. L'augmentation de 53 % de cet indice pour un total de pourcentage de fréquence de 101 % dans le deuxième questionnaire (B) renforce notre idée que les notions enseignées dans les *curricula* du primaire et du secondaire sont très similaires (l'accent semble mis sur l'étude de « la vie quotidienne », le mode de vie).

En revanche, à la suite de l'atelier (questionnaire C), nous remarquons une baisse signifiante par rapport au questionnaire B. Le pourcentage de fréquence d'induits liés au mode de vie diminue drastiquement et se retrouve plus près de ce que l'on avait observé lors du questionnaire A (53 %).

À la suite de l'analyse des questions 8 et 9 du questionnaire B, le désir d'apprentissage était clair : moins traiter du mode de vie des peuples autochtones avant la colonisation, et aborder davantage leur « vie » actuelle. L'analyse du questionnaire C nous laisse croire qu'on a répondu à cette demande : l'utilisation de terme en lien avec le mode de vie des peuples autochtones avant la colonisation est à moitié moins présente dans le dernier questionnaire (C) que dans le deuxième (B). Par ailleurs, les induits en lien avec la vie actuelle des peuples autochtones au Québec sont présents à 34 % dans le questionnaire C alors qu'ils ont une fréquence de simplement 17 % et 21 % dans les questionnaires A et B. Notons que 14 induits sur 42 dans le dernier questionnaire (C) sont directement en lien avec des thématiques d'actualité.

Cependant, les induits reliés à la situation critique des peuples autochtones ont augmenté dans le questionnaire C. Ils sont passés d'un pourcentage de fréquence de 23,53 % (questionnaire A) et 22 % (questionnaire B) à 38,26 % (questionnaire C). Non seulement l'augmentation est importante dans le dernier questionnaire, mais 2 de ces induits se retrouvent également dans les 5 premiers pour la première fois de la recherche.

En abordant ces résultats d'un point de vue qualitatif, nous pouvons par ailleurs enrichir l'analyse et saisir l'impact de l'atelier. La plupart des sources étudiées pendant l'atelier exposaient des éléments critiques de la vie et du quotidien des peuples autochtones vivant au Québec. D'après nos observations lors des périodes de discussion de l'atelier

et à la lumière des réponses du questionnaire C, nous postulons que la lecture des sources d'actualité a favorisé la compréhension par les sujets-élèves d'éléments parfois critiques (la perte du territoire, de certains droits, de la culture, les injustices) de la réalité autochtone au Québec. Il en est de même pour les induits « clichés » présents dans le dernier questionnaire. En effet, l'analyse des réponses démontre que les sujets-élèves, dans la majorité des cas, ont voulu justifier leur usage d'induits critiques par l'emploi de mots tel que *parce que*, *puisque*, *car* et *par*. Cela nous laisse supposer que la situation parfois critique des peuples autochtones fait partie d'une relation de cause à effet.

La fréquence d'utilisation des induits du questionnaire C est répartie de façon bien plus harmonieuse que dans les deux précédents questionnaires (A et B). Notons par exemple la différence du pourcentage de fréquence séparant le 1er du 10^{e} induit pour chaque questionnaire : dans le questionnaire A, 20,3 % d'utilisation sépare le 1er du 10^{e} induit, cette grande disproportion diminue à 14,04 % lors du second questionnaire. De façon plus surprenante et extrêmement pertinente dans le cadre de cette recherche, uniquement 7,21 % d'utilisation sépare l'induit *maltraité* (1er rang) et *loi* (10^{e} rang) dans le questionnaire C.

Le pourcentage d'utilisation des 5 premiers induits de chaque questionnaire est aussi particulièrement révélateur. Après l'enseignement de la première réalité sociale, le pourcentage de fréquence des 5 premiers induits passe de 94 % (questionnaire A) à 107 % (questionnaire B), démontrant ainsi que chaque sujet-élève a au minimum employé un de ces 5 induits en formulant sa réponse (questionnaire B). Après l'atelier, ce même pourcentage d'utilisation diminue d'un peu plus de 10 % (questionnaire C).

Combiné avec l'indice de séparation en termes de fréquence entre le 1er et le 10^{e} induit, nous pouvons dès lors présumer que l'enseignement a eu tendance à uniformiser les représentations (du moins pour cette question), alors que, d'après nos résultats, l'atelier aurait permis aux sujets-élèves de construire leurs propres représentations. À la lumière de nos résultats, nous pensons en effet qu'a priori, l'enseignement a mis l'accent sur la transmission de connaissances sans permettre aux sujets-élèves de remettre celles-ci en question. Au contraire, grâce au protocole d'analyse de sources, l'atelier était quant à lui justement fondé sur une remise en question.

En favorisant une certaine autonomie dans la sélection des connaissances, nous supposons que l'atelier a aussi permis une individualisation dans la construction ou la modification de certaines représentations.

Cependant, notre protocole ne nous permet pas de prétendre qu'un atelier d'une période est « plus riche » qu'un enseignement plus « classique » de plusieurs heures. Les élèves ont sans doute utilisé les connaissances acquises lors de cet enseignement tout au long de l'atelier, mais une recherche permettant la comparaison de ces différentes approches selon un protocole strict serait sans doute pertinente. Nous nous interrogeons en effet sur la pertinence d'approcher l'ensemble de l'enseignement de cette réalité sociale de cette façon. Selon nous, un programme par compétences suggère une approche similaire à celle de l'atelier et devrait non seulement permettre l'acquisition de connaissances, mais aussi leur remise en question. Malheureusement, dans le cadre du programme en place au moment de notre étude (HEC), l'apparition de la progression des apprentissages ainsi que des cadres d'évaluation pour « compléter le programme » ont en fin de compte sans doute plutôt amenuisé l'approche par compétences qu'il suggérait au départ.

Lors de l'analyse de la dernière question, il sera intéressant de répéter cet exercice.

7.2 Question C-2 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada avant la colonisation

Tableau 7.2
Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada avant la colonisation

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Propre	43	44,33 %	Croyance, langue, religion, territoire, culture
2	Libre	31	31,96 %	
3	Nature	29	29,90 %	Harmonie, importance
4	Paix	27	27,84 %	
5	Nomade	26	26,80 %	
6	Chasse	20	20,62 %	
7	Pêche	16	16,49 %	
8	Sédentaire	13	13,40 %	
9	Heureux	11	11,34 %	
10	Grand territoire	10	10,31 %	
11	Spirituel	10	10,31 %	
12	Tribus	5	5,15 %	Plusieurs
13	Agriculture	5	5,15 %	
14	Égalité	5	5,15 %	

La deuxième question (C-2) est celle qui a recueilli le moins grand nombre d'induits dans le tableau partiel. Seulement 14 termes sur les 71 recueillis à travers les 97 questionnaires analysés ont eu un indice de fréquence supérieur à 5. Trois des cinq induits ayant obtenu le plus grand taux d'utilisation sont communs au questionnaire A et C, soit *propre*, *nature* et *nomade*. Le terme *libre* qui occupe le 2^{e} rang dans le questionnaire C se situait au 6^{e} rang dans le questionnaire A. Les résultats du questionnaire B nous ont confirmé que le thème de la liberté ainsi que celui de l'harmonie avec la nature faisaient partie des éléments centraux de la représentation des peuples autochtones avant la colonisation, attestant donc que ces représentations n'ont pas énormément évolué entre l'enseignement et l'atelier.

En comparant pour une seconde fois l'utilisation d'induits en lien avec le programme du primaire, nous notons une diminution de 17 % dans le pourcentage de fréquence entre le questionnaire A et le questionnaire C. Il est impossible d'effectuer cette comparaison avec le questionnaire B puisque cette question était de type caractérisation. Cependant, il est tout de même possible d'effectuer quelques observations entre les résultats du deuxième (B) et du dernier questionnaire (C).

Curieusement, l'item *Ils étaient très spirituels* (126 l'ont sélectionné comme éléments caractéristiques des peuples autochtones avant la colonisation) se retrouve au centre de la représentation dans le questionnaire B alors que l'induit *spirituel* a été employé par seulement 10 sujets-élèves dans le questionnaire C, lui donnant de ce fait un caractère relativement secondaire. Pouvons-nous expliquer cette importante modification dans les représentations des élèves par le simple fait que la spiritualité des peuples autochtones n'a pas été abordée pendant l'atelier ?

De la même façon, l'item *Ils n'étaient pas éduqués* très présent dans les réponses au questionnaire B (104 élèves sur 178 l'ont sélectionné comme élément caractéristique des peuples autochtones avant la colonisation) ne se retrouve à aucun moment dans les réponses recueillies pour le questionnaire C. Bien sûr, l'atelier traite surtout de l'actualité, nous l'avons dit, mais encore une fois, peut-on lire l'absence totale de cet induit dans les réponses au questionnaire C comme témoignant du fait que les élèves ont totalement exclu cet élément de leurs représentations ?

Cet atelier de 60 minutes, et portant sur des sources d'actualité, aurait-il remis en question les représentations des élèves sur le passé de l'histoire des peuples autochtones ? Nous offrirons une piste de réflexion à cette question en conclusion de ce mémoire de maîtrise.

Dans le même ordre d'idées, le pourcentage de fréquence de l'induit *paix*, nous interpelle-lui aussi. En effet, il occupe le quatrième rang des induits les plus utilisés dans le questionnaire C (27,84 %, soit plus d'un sujet-élève sur 4). Dans le questionnaire A, il obtenait un pourcentage de 5,94 % et dans le questionnaire B, 43 % des élèves ont sélectionné l'item *La paix régnait entre les différents peuples* comme étant le moins caractéristique (des peuples autochtones avant la colonisation). Ici encore, cette thématique n'a pas été abordée dans l'atelier…

7.3 Question C-3 : Caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada après la colonisation

Tableau 7.3
Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada après la colonisation

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Perte	39	40,21 %	Religion, culture, langue, territoire, richesse, mode de vie, droits, liberté
2	Réserves	19	19,59 %	
3	Esclavage	19	19,59 %	
4	Absence/pas de	19	19,59 %	Droits, liberté, confiance, respect, ressources
5	Évangélisation	17	17,53 %	
6	Assimilation	16	16,49 %	
7	Sédentarisation	16	16,49 %	
8	Moins	15	15,46 %	
9	Tué/mort	13	13,40 %	Infantiles, par Européens
10	Maltraité	12	12,37 %	
11	Guerre	10	10,31 %	
12	Mineurs	9	9,28 %	Selon la loi
13	Commerce	8	8,25 %	
14	Acculturation	8	8,25 %	
15	Suicide	7	7,22 %	
16	Maladies	6	6,19 %	Européennes
17	Sauvage	6	6,19 %	
18	Pauvreté	6	6,19 %	
19	Discrimination	6	6,19 %	
20	Chrétiens	5	5,15 %	
21	Modernisation	5	5,15 %	
22	Dépendant	5	5,15 %	

La troisième question du questionnaire C visait à mesurer l'état des connaissances des sujets-élèves et leur perception des peuples autochtones vivant au Québec après la colonisation. L'analyse des réponses nous permet de constater que les 2 premiers induits formulés dans les questionnaires A et C sont identiques. *Perte* et *réserves* occupent donc les 2 premiers rangs. Cependant, le pourcentage de fréquence de l'induit

perte dans le questionnaire C est bien plus élevé : plus de 1 élève sur 3 l'a mentionné dans sa réponse alors que dans le questionnaire A un peu de moins d'un élève sur 4 l'a utilisé. La thématique en lien avec l'induit *perte* est aussi présente dans le questionnaire B puisque selon les résultats recueillis, l'item *Leur territoire a extrêmement diminué* a de grande chance d'appartenir au noyau central de la représentation. En ce qui a trait à l'induit *réserves*, sa popularité ne nous surprend pas et est conséquente tout au long de la recherche.

Les 3 autres termes occupant les 5 premiers rangs sont *esclavage*, *absence/pas de* et *évangélisation.* L'induit *absence/pas de* est aussi absent du tableau partiel du questionnaire A. Il n'a également pas fait partie des items du questionnaire B puisque, n'ayant pas été utilisé auparavant, rien ne pouvait laisser présager sa place dans la représentation. Il est intéressant de constater qu'en début de recherche ainsi qu'après l'enseignement (questionnaire A et B), la thématique autour de l'induit *moins* est très fréquente. À la suite de l'atelier, donc à la fin de la recherche (questionnaire C), c'est plutôt la thématique de *l'absence* qui est prépondérante. Thématique qui a été abordée sous différentes facettes lors de l'analyse des sources d'actualités.

Revenons maintenant à l'induit *esclavage.* Tout comme lors de l'analyse du questionnaire B, où 67 sujets-élèves ont sélectionné comme le plus caractéristique l'item *Ils ont été transformés en esclaves,* sa forte présence dans le questionnaire C (19) étonne encore. Comme mentionné dans le chapitre 4, il est extrêmement surprenant de retrouver ce terme tout au long de la recherche puisqu'aucun lien explicite dans le PFEQ, dans les manuels ainsi que dans l'atelier ne sont faits entre les peuples autochtones et un état de servitude. Pourtant il conserve sa forte utilisation entre le questionnaire B et le C. Nous avons donc poussé notre analyse pour déceler un éventuel

effet de l'enseignement, mais cette démarche n'est pas concluante : l'utilisation de l'induit *esclavage* est répartie quasi également entre les 2 écoles.

Tout comme l'induit *esclavage*, *maltraité* a aussi connu tout au long de la recherche, une augmentation dans sa fréquence d'utilisation. Quasiment absent du questionnaire A, légèrement présent dans le questionnaire B, l'induit occupe une place prépondérante dans les questions 1, 3 et 4 du questionnaire C. Nous présumons que ceci est dû aux différentes thématiques abordées lors de l'atelier ainsi qu'aux discussions que cela a entraînées.

En ce qui concerne les induits identifiés comme « clichés » exprimés dans les réponses, ils se retrouvent en plus grand nombre dans le questionnaire C que dans le A qui n'en contenait qu'un : *alcoolisme* (5), absent du questionnaire C.

Dans le tableau partiel présentant les résultats de l'analyse du questionnaire C, 3 induits « clichés » sont exprimés en réponse à la 3^{e} question : *pauvreté*, *suicide* et *sauvage*. L'atelier a effectivement abordé le thème de la *pauvreté* et peut donc être l'explication recherchée à l'apparition de ce terme dans le tableau partiel du questionnaire C, cependant *suicide* et *sauvage* n'ont pas été discutés. La présence de l'induit *sauvage* dans la représentation des sujets-élèves vis-à-vis des peuples autochtones après la colonisation devient (nous utilisons le terme « devient » puisque l'induit *sauvage* est absent des réponses du questionnaire A) caractéristique pour 77 des 178 répondants lors du questionnaire B, donc après l'enseignement.

En revanche, un des induits que nous voyons apparaître dans l'analyse des réponses au questionnaire C et que nous pouvons rattacher au contenu de l'atelier est l'induit *mineur*. Il se retrouve au 12^{e} rang des réponses de cette 3^{e} question. Il semblerait donc que les sujets-élèves aient retenu des sources d'actualité que les peuples autochtones

avaient, selon la *Loi sur les Indiens*, un statut similaire à celui d'un mineur et que pour certains, ce fait soit toujours d'actualité.

7.4 Question C-4 : Que savez-vous des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada aujourd'hui

Tableau 7.4
Fréquence des induits retenus comme nommant les caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada aujourd'hui

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Réserves	39	40,21 %	Certains, pas tous, plusieurs
2	Suicide	27	27,84 %	
3	Alcool/alcoolisme	26	26,80 %	Certains, problème
4	Pauvreté	17	17,53 %	
5	Violence	15	15,46 %	Envers eux, entre eux
6	Éducation	14	14,43 %	Problème dans le système, manque d'accès, faible
7	Mineurs	12	12,37 %	Considéré par la loi
8	Maltraité	12	12,37 %	
9	Drogue	11	11,34 %	
10	Discrimination	10	10,31 %	
11	Pas	10	10,31 %	Aimé, pouvoir, territoire
12	Abus	10	10,31 %	
13	Pas de services	10	10,31 %	
14	Mortalité	9	9,28 %	
15	Nous	9	9,28 %	Comme, parmi, maison, habillent
16	Perte	9	9,28 %	Culture, droits, territoires
17	Logement	9	9,28 %	Pas d'accès
18	Problèmes sociaux	8	8,25 %	
19	Chômage	7	7,22 %	Pas d'accès aux emplois
20	Par	7	7,22 %	
21	Pas d'aide	6	6,19 %	
22	Racisme	6	6,19 %	
23	Revendications	5	5,15 %	
24	Injustice	5	5,15 %	
25	Plupart	5	5,15 %	

Enfin, la dernière question du questionnaire C interrogeait les sujets-élèves sur leur connaissance des peuples autochtones aujourd'hui. Les résultats sont éloquents et bien au-delà des attentes que nous avions en début de recherche.

En analysant les 5 induits ayant récolté la plus haute fréquence, nous remarquons que seul l'induit *réserve* est commun aux questionnaires A et C. Il se retrouve au premier rang de ces 2 questionnaires. Le questionnaire B ne fait pas figure d'exception puisque son analyse démontre que pour cette 4^{e} question, l'item *Ils vivent dans des réserves* est un élément du noyau central de la représentation.

En revanche, *suicide* et *alcool* ont gagné plus de 20 % en fréquence d'utilisation en passant des 16^{e} et 11^{e} rang du questionnaire A au 2^{e} et 3^{e} rang du questionnaire C. Leur utilisation dans le questionnaire C emboîte le pas à ce que l'on avait pu observer dans le questionnaire B, où comme mentionné ci-dessus, l'item *Ils sont aux prises avec beaucoup de problèmes sociaux (toxicomanie, alcoolisme, suicide et violence)* a été choisi comme élément caractéristique des peuples autochtones aujourd'hui par plus des trois quarts des sujets-élèves, lui conférant ainsi une place dans le noyau central de la représentation.

Quant aux 2 autres termes occupant les 5 premiers rangs, l'induit *violence* avec 4 utilisations lors du premier sondage (questionnaire A), n'avait pas obtenu le standard de fréquence de 5 afin de se retrouver dans le tableau partiel. Cependant, il était aussi intégré à l'item *Ils sont aux prises avec beaucoup de problèmes sociaux (toxicomanie, alcoolisme, suicide et violence)* du questionnaire B, démontrant ainsi qu'il faisait partie de la représentation avant la mise en place de l'atelier. Ceci étant dit, l'induit *pauvreté* qui occupe le 4^{e} rang (17 utilisations) en termes de fréquence des induits recueillis dans le questionnaire C a connu une augmentation de plus de 11 % en comparaison avec le questionnaire A. Il n'était techniquement pas dans la liste des 12 items du questionnaire B, mais, nous pourrions argumenter comme quoi la pauvreté est un problème social.

Malgré cela, nous attribuons sa place prépondérante dans les réponses du questionnaire C, à l'atelier et les discussions qui s'en sont découlé.

Un regard rapide sur le tableau partiel pourrait tout de suite nous faire remarquer la présence de 4 « clichés » parmi les 5 premiers induits en termes de fréquence. Il nous apparaît important ici de regarder et d'analyser le tableau dans son entièreté afin d'expliquer ce phénomène. En comparant l'ensemble des réponses au questionnaire A à l'ensemble des réponses au questionnaire C, nous constatons en effet que la fréquence totale des induits que l'on pourrait catégoriser comme étant « clichés » est bien plus élevée dans le questionnaire C que dans le A. À l'exception des induits *suicide* et *chômage*, les 6 autres termes « clichés » (*alcool*, *pauvreté*, *violence*, *éducation*, *drogue* et *problèmes sociaux*) ont tous été discutés lors de l'atelier, expliquant ainsi leur forte résonnance dans les résultats du dernier questionnaire (C). Lors de la construction du corpus de source d'actualité, nous étions conscientes que l'augmentation d'induits de ce type était une forte probabilité.

Cela dit, ce n'est pas l'augmentation dans l'utilisation d'induits « clichés » qui nous a surprises, mais plutôt l'apparition de 12 induits « non stéréotypés » n'ayant pas été utilisés dans les précédents questionnaires. Ces 12 induits contre-balancent – pour la première fois de toute la recherche – l'utilisation d'induits « clichés ». Sur ces 12 termes, 9 peuvent être associés soit aux textes d'actualité soit aux discussions lors de l'atelier. Arrêtons-nous quelques instants sur quelques-uns de ces termes.

Occupant le 6^{e} rang avec un pourcentage de fréquence de 14,43 %, le terme *éducation* est directement en lien avec le contenu abordé lors de l'atelier. Ce qui est particulièrement intéressant d'observer, ce sont les thématiques dans lesquelles l'induit a été utilisé : « problème avec le système », « manque d'accès » et « faible ».

Contrairement au questionnaire A, où c'est « décrochage scolaire » et « manque d'éducation » qui formaient l'essentiel de la thématique. Pour appuyer nos propos, rappelons que lors du questionnaire B, l'item *Ils ont moins accès à une école* avait été sélectionné par 121 sujets-élèves comme item le moins caractéristique. Après l'enseignement, cet item se retrouvait donc à l'extérieur de la représentation. L'atelier lui a donc conféré une place dans cette même représentation des peuples autochtones d'aujourd'hui.

Tout comme les résultats de la question précédente (C-3), l'induit *mineur* fait aussi son apparition dans le tableau partiel de la 4e question. Absent de tous les tableaux partiels du questionnaire A, sélectionné comme item non caractéristique par 69 des sujets-élèves et non choisi par 78 lors du questionnaire B, nous supposons que cet induit fait son apparition dans la représentation en raison de l'atelier. L'importance de cet induit pour la compréhension de la situation actuelle des peuples autochtones est non négligeable.

Il en est de même pour l'induit *discrimination* qui préalablement au questionnaire C a été exclu de tous les tableaux partiels à l'exception de la 3e question du questionnaire A (A-3), où il a recueilli un faible pourcentage de fréquence de 2,97 %. Tout comme *discrimination*, le terme *racisme* fait aussi partie des induits largement discutés dans toutes les classes lors de l'atelier, et fait son apparition uniquement dans 2 des tableaux partiels du questionnaire C (C-1 et C-4).

L'ajout d'induits tel que *mineur*, *discrimination* et *racisme* démontre d'une certaine façon que les sujets-élèves ont, tout comme le suppose notre seconde hypothèse[32],

---

[32] En mettant en place en classe des activités de recherches basées sur la méthode historienne et reposant notamment sur l'étude des sources primaires, nous pourrions conduire les élèves à interroger leurs

interrogé leurs propres représentations des peuples autochtones. En effet, ces induits indiquent que les participants ont acquis une meilleure compréhension de la réalité autochtone au Québec. Ils viennent enrichir la représentation et confirme selon nous, un des effets positifs de l'atelier.

En dernier lieu, l'induit *nous* revient pour une 3e fois en autant de questionnaires. Cependant, son utilisation semble diminuer puisqu'il est passé de 18 utilisations à 9 entre le premier (A) et le dernier questionnaire (C). Après l'enseignement (questionnaire B), les résultats à propos de cet item ne sont pas concluants. Il n'y a que très peu de différences entre la catégorisation (moins caractéristique, plus caractéristique ou non choisi) de l'item *Ils vivent comme nous* par les sujets-élèves. Nous serions portées à affirmer que la période d'atelier a permis aux sujets-élèves de mettre en perspective certains aspects de la réalité des peuples autochtones. Et ainsi, prendre conscience que malgré un partage de la citoyenneté canadienne, certaines réalités, quant à elles, ne sont pas partagées.

Pour conclure cet ultime chapitre, l'influence de l'atelier sur les réponses obtenues ci-dessous dépasse le seuil de nos attentes. À travers les résultats, nous pouvons dénoter que les sujets-élèves ont été très réceptifs à cette période de classe et à son contenu. Dans un premier temps, la participation engendrée par ce dernier questionnaire (C) est environ 2 fois plus élevée que les précédents questionnaires (A et B). En deuxième lieu,

---

représentations des peuples autochtones et leur histoire et éventuellement à déconstruire certains a priori et à enrichir leurs connaissances historiques à ce sujet

l'objectif de cette recherche n'était ni de contraindre ni de distinguer le vrai du faux dans les « clichés » qui abondent dans les représentations des peuples autochtones.

Plutôt que de faire cela, nous croyons que l'atelier et ces résultats ont permis d'introduire une piste de réflexion nouvelle tout en confirmant notre seconde hypothèse[33]. En effet, lors de la lecture des questionnaires C complétés, nous avons compris qu'avec l'introduction de nouvelles informations, l'atelier a permis de nuancer les représentations des sujets-élèves vis-à-vis des peuples autochtones et de leur histoire. Les « stéréotypes » restent présents, mais ils sont accompagnés de ces nouvelles informations qui tentent de les justifier, les expliquer alors qu'ils ne l'étaient pas précédemment.

Selon nous, cela est en partie dû à un élément que la recherche nous a révélé et qui aurait très bien pu faire partie de notre seconde hypothèse : la prise de conscience de la construction des connaissances et des représentations par les élèves.

---

[33] En mettant en place en classe des activités de recherches basées sur la méthode historienne et reposant notamment sur l'étude des sources primaires, nous pourrions conduire les élèves à interroger leurs représentations des peuples autochtones et leur histoire et éventuellement à déconstruire certains a priori et à enrichir leurs connaissances historiques à ce sujet

CONCLUSION

Il nous semble qu'encore aujourd'hui, malgré les gestes politiques symboliques et l'affirmation dans les discours de l'importance du rôle que les peuples autochtones ont joué dans l'histoire du Québec et du Canada, idée allant jusqu'à se refléter dans les contenus des programmes scolaires, les clichés concernant les peuples autochtones persistent. Nous avons donc abordé cette étude avec en tête une première hypothèse nous conduisant à penser que malgré l'enseignement consacré à l'histoire des autochtones en troisième secondaire, les représentations que s'en font les élèves sont encore teintées de « clichés » (hypothèse 1). Nous souhaitions, si notre hypothèse se confirmait, agir sur ces représentations, afin d'offrir des pistes de solutions pour favoriser une meilleure compréhension des peuples autochtones et de leur histoire.

Pour ce faire, nous envisagions de bâtir un modèle d'atelier articulant des activités de recherches basées sur la méthode historique, reposant notamment sur l'étude des sources primaires et de le mettre en place en classe, afin de conduire les élèves de troisième secondaire à interroger leurs représentations des peuples autochtones et de leur histoire et éventuellement à déconstruire certains a priori tout en enrichissant leurs connaissances historiques à ce sujet (hypothèse 2).

Notre recherche ne prétendait pas distinguer le vrai du faux dans les représentations, mais plutôt d'en faire un inventaire (question 1) et de constater l'impact de l'enseignement ainsi que celui d'une activité de lecture de sources (question 2) sur les représentations des élèves interrogés. Ainsi, à l'aide des questionnaires A et B, nous

avons pu identifier les représentations initiales dont témoignent les élèves de troisième année du secondaire à propos des peuples autochtones et de leur histoire avant et après l'enseignement de la réalité sociale « Les premiers occupants » (objectif 1). Par la suite, riches de l'analyse de ce panel de représentations, nous avons bâti et mis en place un atelier reposant sur l'étude de sources primaires par les élèves interrogés (objectif 2). Enfin, le questionnaire C nous a permis de conclure la recherche en mesurant l'impact de cette activité sur leurs représentations (objectif 3).

Ce qui ressort de l'analyse du questionnaire A est le fort rappel de connaissances antérieures, principalement acquises au primaire, ainsi que la forte présence d'induits « critiques ». Les résultats du deuxième questionnaire (B), distribué après l'enseignement de la première réalité sociale « Les premiers occupants », ont d'une certaine façon confirmé notre première hypothèse. Effectivement, les « clichés » recueillis dans les réponses du questionnaire A, non seulement demeurent, mais sont encore plus nombreux dans les réponses au questionnaire B.

En mettant l'accent sur leur désir de traiter la situation actuelle des peuples autochtones, les résultats de la question B-6 ont été un moment tournant de la recherche. C'est en effet à partir de ce moment que l'idée d'utiliser l'analyse de sources primaires pour ainsi enrichir l'analyse de sources d'actualité a germé.

Grâce à l'identification du noyau central des représentations lors du questionnaire B, nous avons pu constater avec les réponses recueillies par le questionnaire C (après l'atelier) que les éléments du noyau central avaient curieusement varié. Dans la plupart des cas, l'atelier d'une durée de 60 minutes, où l'analyse de sources primaires a occupé la majeure partie du temps, ne peut pas être tenu responsable pour ce mouvement dans le noyau central de non pas une, mais plusieurs représentations. Il nous semble donc ici évident qu'un facteur externe à la recherche a eu cet impact. Ou pourrait-on envisager que les données recueillies dans les questionnaires A et B devraient

davantage se lire comme la volonté des élèves d'attester de leurs connaissances acquises sur le sujet alors que les données recueillies grâce au questionnaire C témoigneraient davantage de leurs représentations ?

Nous désirons conclure la recherche en apportant une modification à notre seconde hypothèse. En effet, notre protocole de recherche ainsi que les résultats nous ont permis de constater que notre seconde hypothèse était incomplète. Nous y apportons une nouvelle subordonnée : la mise en place d'activités de recherches basées sur la méthode historique et notamment sur l'étude de sources primaires permettrait aux élèves de non seulement interroger leurs représentations, mais aussi d'engendrer une prise de conscience entourant le processus de leur construction. Or, selon nous, cette prise de conscience pourrait encourager les élèves à porter un regard plus critique sur l'actualité. En ayant conscience de la façon dont leurs représentations se construisent, du bagage qui les façonne, des influences qui les modifient, en prenant l'habitude d'interroger systématiquement leurs représentations, ils pourront déconstruire les clichés qui limitent l'accès à la connaissance des peuples autochtones tout en augmentant leur marginalisation dans la société.

Certains historiens comme Courtois et Bédard dénoncent la trop grande place qu'occupe l'histoire des peuples autochtones dans le récit national enseigné dans les institutions scolaires du Québec. Des opinions comme celle-ci ne font que participer à la marginalisation des peuples autochtones dans notre société et aussi en tant qu'acteurs historiques. Malheureusement, ces opinions deviennent un autre obstacle afin de dépasser cet accablant héritage colonial.

En 2006, à la suite de l'annexion de l'éducation à la citoyenneté comme finalité de l'enseignement de l'histoire, Denis Vaugeois affirmait dans *Le Devoir* que « l'Histoire doit être enseignée pour ses mérites propres » (Vaugeois, 2006). Pour aller à l'encontre des propos réducteurs de Vaugeois envers l'enseignement de l'histoire, nous pensons que ce mémoire de maîtrise tend plutôt à démontrer que nous pouvons (et devons) exiger beaucoup plus de l'enseignement de l'histoire.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE A

UQÀM
Université du Québec à Montréal

Code numérique :

Groupe :

QUESTIONNAIRE A

À l'aide de courtes phrases, de mots-clés, d'expressions ou d'adjectifs

1. Parler de l'histoire des peuples autochtones au Québec

_____
_____
_____
_____
_____

2. Nommez certaines caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada **avant** la colonisation

_____
_____

3. Nommez certaines caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada **après** la colonisation

4. Que savez-vous des peuples autochtones contemporains (d'aujourd'hui)

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE B

UQÀM
Université du Québec à Montréal

Code numérique :

Groupe :

QUESTIONNAIRE B

À l'aide de courtes phrases, de mots-clés, d'expressions ou d'adjectifs

1. Parler de l'histoire des autochtones au Québec.

_____
_____
_____
_____
_____

2. Voici douze petites phrases. Vous devez sélectionner les quatre phrases que vous considérez **les plus représentatives** des peuples autochtones **avant** la colonisation européenne et quatre autres qui selon vous sont **les moins représentatives**.

a) Ils étaient libres

b) Ils n'étaient pas éduqués
c) Ils étaient autosuffisants
d) Ils étaient autonomes
e) Ils étaient pauvres
f) Ils vivaient en harmonie avec la nature
g) Leur espérance de vie était plus courte qu'aujourd'hui
h) Ils étaient très spirituels
i) La paix régnait entre les différents peuples
j) Ils n'avaient pas de culture
k) Ils avaient leur propre forme de gouvernement qui gérait chaque tribu
l) Ils étaient violents

Sélectionner les phrases en indiquant leur lettre dans les cases appropriées. Vous devriez donc avoir quatre lettres par case.

Les plus représentatives (4)	Les moins représentatives (4)

3. Voici douze petites phrases. Vous devez sélectionner les quatre phrases que vous considérez **les plus représentatives** des autochtones **après** la colonisation européenne et quatre autres qui selon vous sont **les moins représentatives**.

a) Leur territoire a extrêmement diminué
b) Ils ont adopté la culture européenne parce qu'elle était meilleure
c) Ils ont été mis dans des réserves
d) Ils ont conservé leur spiritualité
e) Ils ont été transformés en esclaves
f) Ils sont devenus sédentaires
g) Leurs conditions de vie se sont améliorées
h) La population autochtone a extrêmement diminué
i) Ils sont devenus les égaux des Européens
j) Ils ont moins de liberté

k) Ils ont été forcés d'adopter la culture européenne
l) Ils sont considérés comme des sauvages

Sélectionner les phrases en indiquant leur lettre dans les cases appropriées. Vous devriez donc avoir quatre lettres par case.

Les plus représentatives (4)	Les moins représentatives (4)

4. Voici douze petites phrases. Vous devez sélectionner les quatre phrases que vous considérez **les plus représentatives** des peuples autochtones **d'aujourd'hui** et quatre autres qui selon vous sont **les moins représentatives**.

a) Ils n'ont pas accès à une école
b) Ils vivent dans des réserves
c) Ils sont subventionnés par le gouvernement fédéral
d) Ils ne payent pas de taxe ni d'impôts
e) Ils ne vont pas à l'école
f) Ils sont aux prises avec beaucoup de problèmes sociaux (toxicomanie, alcoolisme, suicide et violence)
g) Ils ont plus de droits que les autres citoyens canadiens
h) Je ne sais presque rien sur les autochtones d'aujourd'hui
i) Ils ont complètement perdu leur culture ancestrale
j) Ils revendiquent leurs droits ancestraux
k) Ils sont considérés comme des mineurs par la loi
l) Ils vivent comme nous

Sélectionner les phrases en indiquant leur lettre dans les cases appropriées. Vous devriez donc avoir quatre lettres par case.

Les plus représentatives (4)	Les moins représentatives (4)

5. Lorsque l'on traite des peuples autochtones dans vos cours d'histoire que trouvez-vous répétitif ?

_____
_____
_____
_____
_____

6. Qu'aimeriez-vous aborder et apprendre à propos des peuples autochtones lors de vos cours d'histoire ?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

MERCI !!!

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE C

UQÀM
Université du Québec à Montréal

Code numérique :

Groupe :

QUESTIONNAIRE C

À l'aide de courtes phrases, de mots-clés, d'expressions ou d'adjectifs

1. Parler de l'histoire des peuples autochtones au Québec

_____
_____
_____
_____
_____

2. Nommez certaines caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada **avant** la colonisation

_____
_____
_____
_____
_____

3. Nommez certaines caractéristiques des peuples autochtones vivant sur le territoire de l'actuel Canada **après** la colonisation

_____
_____
_____
_____
_____

4. Que savez-vous des peuples autochtones contemporains (d'aujourd'hui)

_____
_____
_____
_____
_____

ANNEXE D

RÉPONSE QUESTION A-1 : TABLEAU COMPLET

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Premiers/Premières	62	31,46 %	arrivants, occupants, habitants, découvreurs
2	Asie/asiatiques	35	19,66 %	
3	Nomade	33	18,54 %	
4	3 familles	32	17,98 %	
5	réserves	28	15,73 %	
6	Kidnappé	27	15,17 %	enlèvement
7	Détroit de Béring	25	14,04 %	
8	Chasse/Chasseurs	24	13,48 %	chasseurs
9	perte/enlever	24	13,48 %	culture, langues, territoire, droits, religion, autonomie, traditions
10	gibier	21	11,80 %	
11	territoire/terres	21	11,80 %	perte, partage, enlevé, chassé du, font prendre leur, propriétaire du
12	droits	17	9,55 %	perte, peu, enlevé, restreints, revendications
13	colonisation/colonisé	16	8,99 %	
14	Maladies/Épidémies	15	8,43 %	européennes, tué par
15	culture	14	7,87 %	perte, volé, conservé, propre
16	Pensionnats	14	7,87 %	
17	Sédentaire	12	6,74 %	
18	Acculturation	11	6,18 %	
19	Morts/tué	11	6,18 %	
20	Glaciation	10	5,62 %	
21	Nations	9	5,06 %	11
22	Pêche	9	5,06 %	
23	Maltraité	9	5,06 %	
24	Guerre	9	5,06 %	combat
25	Troc/Commerce	8	4,49 %	
26	Évangélisation	7	3,93 %	
27	revendication	7	3,93 %	
28	Chassé	7	3,93 %	
29	Indiens	5	2,81 %	loi sur les
30	Esclave	5	2,81 %	Esclavage
31	Volé	4	2,25 %	
32	Langue	4	2,25 %	Propre, perdu
33	Paix	4	2,25 %	
34	Problèmes	4	2,25 %	sociaux
35	Cueillette	3	1,69 %	
36	Nature	3	1,69 %	
37	Sédentarisation	3	1,69 %	
38	Suicide	3	1,69 %	

39	Spirituel	3	1,69 %	
40	Violé	3	1,69 %	abusé
41	Agression	2	1,12 %	
42	Difficile	2	1,12 %	
43	Diminué	2	1,12 %	
44	Massacré	2	1,12 %	
45	Utilisé	2	1,12 %	
46	Assimilation	2	1,12 %	
47	Alliance	1	0,56 %	
48	Décrochage	1	0,56 %	scolaire
49	Discrimination	1	0,56 %	
50	Drogue	1	0,56 %	
51	Envahi	1	0,56 %	

ANNEXE E

RÉPONSE QUESTION A-2 : TABLEAU COMPLET

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Chasse/Chasseurs	73	41,01 %	
2	Nomade	54	30,34 %	
3	Pêche	35	19,66 %	
4	Propre	33	18,54 %	religion, culture, traditions, langues, territoire, armes, gouvernement
5	Nature	32	17,98 %	Harmonie, respect, paix, importance, glorification
6	Libres	28	15,73 %	
7	Sédentaire	19	10,67 %	
8	Spirituel	19	10,67 %	croyance
9	Langue	15	8,43 %	Propre, ne peuvent la parler
10	Nombreux	14	7,87 %	Beaucoup
11	Religion	13	7,30 %	polythéistes
12	Territoire	13	7,30 %	Grand, beaucoup
13	Culture	12	6,74 %	propre, vivante
14	Paix	12	6,74 %	avec nature, entre eux
15	Cueillette	11	6,18 %	

16	Agriculture	10	5,62 %	
17	3 Familles	10	5,62 %	
18	Igloos	9	5,06 %	
19	Gibier	9	5,06 %	
20	Maison longue	7	3,93 %	
21	Rituels	5	2,81 %	
22	Tipi	5	2,81 %	
23	Traditions	5	2,81 %	traditionnels
24	Différents	4	2,25 %	
25	Éducation	4	2,25 %	manque
26	pauvre	3	1,69 %	
27	Asie	3	5,62 %	
28	Technologie	3	1,69 %	absence de
29	Violent	2	1,12 %	
30	Cérémonies	2	1,12 %	
31	Canot	2	1,12 %	
32	Colonisation	2	1,12 %	
33	Esprits	2	1,12 %	
34	Se gouverne	2	1,12 %	
35	Maladies	2	1,12 %	européennes
36	religieux	2	1,12 %	
37	Réserves	2	1,12 %	
38	auto-suffisant	2	1,12 %	
39	wigwam	2	1,12 %	
40	Plantes	2	1,12 %	Médicinales
41	Primitif	2	1,12 %	Sauvages
42	animiste	1	0,56 %	
43	Commerce	1	0,56 %	
4	Confortable	1	0,56 %	
45	content	1	0,56 %	
46	Fourrures	1	0,56 %	
47	Indépendant	1	0,56 %	
48	Tabac	1	0,56 %	
49	Torturé	1	0,56 %	

ANNEXE F

RÉPONSE QUESTION A-3 : TABLEAU COMPLET

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Perte	47	26,40 %	Culture, religion, droits, traditions, langues, territoire, autonomie
2	Réserves	35	19,66 %	
3	Sédentarisation	33	18,54 %	
4	Territoire	21	11,80 %	Perte, vole, petit
5	Moins	18	10,11 %	Liberté, pouvoir, territoire, nombreux
6	Droits	16	8,99 %	aucun, peu, perte, pas, enlever
7	Culture	12	6,74 %	Perte, changement, abandonné, interdiction
8	Acculturation	12	6,74 %	
9	Esclaves	12	6,74 %	
10	Morts	11	6,18 %	tué, exécuté
11	Maladies/Épidémies	10	5,62 %	européennes
12	Dépendant	8	4,49 %	
13	Langues	7	3,93 %	forcé d'abandonner, perte, moins parlé
14	Religion	7	3,93 %	abandonné, forcé d'abandonné, perte, interdiction
16	Chasse	6	3,37 %	
17	Troc/Commerce	6	3,37 %	
18	Discrimination	6	3,37 %	
19	Guerre	5	2,81 %	
20	Pensionnats	5	2,81 %	
21	Enfants kidnappés	5	2,81 %	
22	Volé	5	2,81 %	
23	Alcoolisme	5	2,81 %	
24	Changement	4	2,25 %	
25	Pauvre	4	2,25 %	
26	Problème	4	2,25 %	sociaux, Hygiène
27	Sauvage	4	2,25 %	

28	Revendication	4	2,25 %	
29	Malheureux	4	2,25 %	souffrance, triste
30	Évangélisation	3	1,69 %	
31	Liberté	3	1,69 %	Perte, moins, privé
32	Maltraité	3	1,69 %	
33	assimilation	3	1,69 %	
34	Manque d'éducation	3	1,69 %	
35	aide du gouvernement	3	1,69 %	
36	forcé	3	1,69 %	
37	Drogue	3	1,69 %	
38	Amélioration	2	1,12 %	
39	Chrétiens	2	1,12 %	
40	Minorité	2	1,12 %	
41	Nomade	2	1,12 %	
42	Privilèges	2	1,12 %	
43	Spirituel	2	1,12 %	
44	adaptation	2	1,12 %	
45	Abandonné	1	0,56 %	
46	Manque d'emploi	1	0,56 %	
47	Modernisation	1	0,56 %	
48	suicide	1	0,56 %	
49	Soumis	1	0,56 %	
50	Torture	1	0,56 %	
51	Violence	1	0,56 %	
52	Viole	1	0,56 %	

ANNEXE G

RÉPONSE QUESTION A-4 : TABLEAU COMPLET

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Réserves	87	48,88 %	la plupart, tous
2	Droits	32	17,98 %	Revendications, pas, peu, moins, dans les réserves
3	nous	18	10,11 %	comme nous, même vie que
4	Revendication	17	9,55 %	
5	Privilèges	16	8,99 %	
6	Moins	13	7,30 %	avancés, traditionnels
7	Diminution	13	7,30 %	population
8	Pauvre/Apuvreté	12	6,74 %	
9	Gouvernement	11	6,18 %	Dépendant, pas aimé du, financé par
10	Territoire	10	5,62 %	perte
11	Alcool	10	5,62 %	
12	Sédentaire	9	5,06 %	
13	Ne payent pas	9	5,06 %	impôts, taxes
14	Perte	9	5,06 %	religion, culture, liberté, autonomie, droits, langue, spiritualité, territoire
15	Plus	9	5,06 %	n'existent plus,
16	Suicide	9	5,06 %	
17	Problèmes sociaux	8	4,49 %	
18	Maison	7	3,93 %	pas propriétaire
19	Nord	7	3,93 %	vivent au Nord
20	Manque d'éducation	7	3,93 %	décrochage
21	Chasse	6	3,37 %	droit, sans permis
22	Culture	6	3,37 %	perte, tentative de protection, disparition
23	Partout	6	3,37 %	
24	Peu	6	3,37 %	Droits, privilèges, réussite
25	Religion	6	3,37 %	perte, interdiction de pratiquer
26	non libre	6	3,37 %	
27	Absence de propriété	5	2,81 %	
28	Moderne	4	2,25 %	

29	Autonomie	4	2,25 %	perte, quête
30	Minorité	4	2,25 %	
31	Traditions	4	2,25 %	tentative de conserver
32	Vote	4	2,25 %	droit de vote
33	Chrétiens	4	2,25 %	
34	Malheureux	4	2,25 %	triste
35	Violence	4	2,25 %	
36	petite espérance de vie	4	2,25 %	
37	Chômage	3	1,69 %	
38	Mauvaises conditions	3	1,69 %	
39	Drogue	3	1,69 %	
40	Mineurs	3	1,69 %	par la loi
41	Dans les villes	3	1,69 %	
42	Tabac	3	1,69 %	
43	Traumatisés	3	1,69 %	terrorisées
44	Artistes	2	1,12 %	
45	Des Canadiens	2	1,12 %	
46	Difficile	2	1,12 %	
47	Maltraité	2	1,12 %	
48	Toxicomanie	2	1,12 %	
49	Acculturation	2	1,12 %	
50	Criminalité	2	1,12 %	vole
51	Amélioration	1	0,56 %	
52	Torturés	1	0,56 %	
53	Viole	1	0,56 %	

ANNEXE H

RÉPONSE QUESTION B-1 : TABLEAU COMPLET

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Territoire/Terre	47	26,40 %	perte, grand, premier sur le, volé
2	Nomade	44	24,72 %	
3	Sédentaire	40	22,47 %	
4	Réserves	30	16,85 %	
5	Nature	29	16,29 %	harmonie, amour, cohabitation, esprit, proche, respect
6	Culture	25	14,04 %	enlevé, différente, forcé de s'adapter, perte, battre pour
7	Droits	24	13,48 %	pas beaucoup, moins, peu, perte, revendiquent
8	Perte	23	12,92 %	culture, territoire, droits, liberté, religion
9	Premiers	22	12,36 %	arrivants, occupants, habitants
10	Troc/Commerce	22	12,36 %	
11	Chasse	21	11,80 %	
12	Libres	18	10,11 %	avant colonisation
13	Asie	18	10,11 %	
14	Guerre	17	9,55 %	
15	Détroit de Béring	15	8,43 %	
16	Colonisation	15	8,43 %	
17	pêche	13	7,30 %	
18	Tué	13	7,30 %	
19	Spirituels	12	6,74 %	
20	Iroquois	12	6,74 %	
21	Évangélisation	12	6,74 %	
22	Algonquiens	11	6,18 %	
23	Maltraité	11	6,18 %	
24	Esclaves	10	5,62 %	
25	Enlevé enfants	10	5,62 %	
26	Gibier	9	5,06 %	
27	Agriculture	9	5,06 %	
28	Paix	9	5,06 %	avant colonisation
29	3 familles	8	4,49 %	
30	Sauvages	8	4,49 %	
31	Maison longue	8	4,49 %	
32	Esclavage	7	3,93 %	
33	Différents	7	3,93 %	
34	Fourrures	7	3,93 %	
35	Langues autochtones	7	3,93 %	
36	maladies	7	3,93 %	européennes
37	Problèmes sociaux	7	3,93 %	
38	Gouvernement	6	3,37 %	propre, ignoré, excuses
39	Inuits	6	3,37 %	

40	Alliance	6	3,37 %	
41	Alcool	6	3,37 %	
42	Religion	5	2,81 %	perdu, imposé, propre
43	Chassé	5	2,81 %	du territoire
44	Revendication	5	2,81 %	
45	Chaman	5	2,81 %	
46	Glacière	5	2,81 %	
47	Injustice	5	2,81 %	
48	Soumis	4	2,25 %	
49	Inférieur	4	2,25 %	
50	Amis	4	2,25 %	
51	Diminué	3	1,69 %	
52	Drogue	3	1,69 %	
53	petite espérance de vie	3	1,69 %	
54	Mineurs	3	1,69 %	
55	Minorité	3	1,69 %	
56	Mort	3	1,69 %	
57	Partage	3	1,69 %	
58	Pauvre	3	1,69 %	
59	Volé	3	1,69 %	
60	Assimilés	2	1,12 %	
61	Autonomne	2	1,12 %	
62	Dépendant	2	1,12 %	
63	Difficile	2	1,12 %	
64	Discrimination	2	1,12 %	
65	Igloo	2	1,12 %	
66	Métis	2	1,12 %	
67	Wigwam	2	1,12 %	
68	auto-suffisant	2	1,12 %	
69	manque d'éducation	2	1,12 %	
70	Acculturation	1	0,56 %	
71	Prostitution	1	0,56 %	
73	Suicide	1	0,56 %	
74	Taxes	1	0,56 %	

ANNEXE I

RÉPONSE QUESTION B-5 : TABLEAU COMPLET

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	mode de vie	21	11,80 %	
2	Culture	18	10,11 %	propre, enlevé, changement, imposé, perdu, ancestral
3	Rien	15	8,43 %	
4	Territoire	15	8,43 %	perte, enlevé
5	Sauvage	14	7,87 %	considérer, appelé, vivent comme, sont
6	Soumis	13	7,30 %	
7	Nomade	12	6,74 %	
8	Spirituel	12	6,74 %	
9	Sédentaire	11	6,18 %	
10	Problèmes	10	5,62 %	
11	Droits	10	5,62 %	peu, revendications, aucun
12	Esclaves	10	5,62 %	
13	Conditions de vie	10	5,62 %	
14	Réserves	9	5,06 %	
15	Colonisation	9	5,06 %	
16	Perdu	8	4,49 %	Territoire, culture, tout
17	Répétitif	7	3,93 %	
18	Guerre	6	3,37 %	
19	Nature	6	3,37 %	
20	culture ancestrale	6	3,37 %	
21	Chasse	5	2,81 %	
22	Histoire	5	2,81 %	
23	Maltraités	5	2,81 %	
24	Religion	5	2,81 %	
25	Évangélisation	5	2,81 %	
26	Pauvre	4	2,25 %	
27	Pêche	4	2,25 %	
28	Traditions	4	2,25 %	
29	Caractéristiques	3	1,69 %	
30	Agriculture	3	1,69 %	
31	Gouvernement	3	1,69 %	
32	Mineurs	3	1,69 %	
33	Minorité	3	1,69 %	
34	Chaman	3	1,69 %	
35	Violence	3	1,69 %	

36	Alcoolique	3	1,69 %	
37	Enlèvement enfants	2	1,12 %	
38	Esprits	2	1,12 %	
39	Maladies	2	1,12 %	européennes
40	Revendication	2	1,12 %	
41	Acculturation	2	1,12 %	
42	Assimilation	2	1,12 %	
43	Commerce	2	1,12 %	
44	drogue	2	1,12 %	
45	Injustice	2	1,12 %	
46	Victimisation	1	0,56 %	

ANNEXE J

RÉPONSE QUESTION B-6 : TABLEAU COMPLET

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	Aujourd'hui	39	21,91 %	
2	leur vie	35	19,66 %	
3	Avant Européens	28	15,73 %	
4	Culture	20	11,24 %	
5	les différentes nations	20	11,24 %	relation, aujourd'hui et avant
6	Droits	13	7,30 %	ancestraux, revendications, combats
7	Tout	12	6,74 %	
8	Rien	12	6,74 %	
9	Spiritualité	11	6,18 %	
10	Vie dans les réserves	10	5,62 %	
11	Leur condition	9	5,06 %	aujourd'hui
12	autre	9	5,06 %	autre chose que les autochtones
13	Les problèmes	8	4,49 %	
14	Religion aujourd'hui	8	4,49 %	
15	Réserves	8	4,49 %	vie dans les réserves
16	leurs techniques	8	4,49 %	chasse, pêche

17	Situation	8	4,49 %	avec gouvernement
18	Comprendre	8	4,49 %	leur vie, comment ils réussissent, les communautés
19	Pourquoi	6	3,37 %	leur traitement, nous en sommes là
20	Langues	6	3,37 %	
21	Guerres	6	3,37 %	
22	Traditions	6	3,37 %	
23	Comment les aider	5	2,81 %	
24	impact colonisation	5	2,81 %	
25	Croyance	4	2,25 %	
26	1 cour seulement	3	1,69 %	
27	Leurs besoins	3	1,69 %	
28	armes	2	1,12 %	
29	Moyens de communication	2	1,12 %	
30	Nature	2	1,12 %	Connection avec
31	Relation avec nous	2	1,12 %	
32	rivalités	2	1,12 %	
33	Sentiments	2	1,12 %	
34	Technique de survie	2	1,12 %	
35	Inégalité	2	1,12 %	
36	Leur éducation	2	1,12 %	
37	Ailleurs	1	0,56 %	Nations hors Québec
38	Assimilation	1	0,56 %	

ANNEXE K

GRILLE D'ANALYSE DE SOURCE

Lire une source primaire

1ère lecture

Étape 2 : Analyse et critique de la source

- La date : _____
- L'auteur : _____
- Sa profession : _____
- Les évènements durant cette période : _____
  _____
  _____

2e lecture

Étape 4 : Le jugement éthique

Fait réel	Jugement/préjugé

Étape 5 : Corroboration

- Confronter votre source à une deuxième et une troisième source

Étape 6 : Second jugement éthique

Fait réel	Jugement/préjugé

Étape 7 : Contextualisation

- Cerner l'agenda des auteurs
- Établir le contexte d'écriture

ANNEXE L

SOURCES PRIMAIRES POUR L'ATELIER

Texte 1

Gabriel Sagard, Le grand voyage du pays des Hurons, Chez Denyz Moreau, Paris 1632, p. 212-213

« Quand nos Hurons ont pris en guerre quelqu'un de leurs ennemis, ils lui font une harangue des cruautés que lui et les siens exercent à leur endroit, et qu'au semblable il doit se résoudre d'endurer autant, et lui commandent (s'il a du courage assez) de chanter tout le long du chemin, ce qu'il fait; mais souvent avec un chant fort triste et lugubre, et ainsi l'emmènent en leur pays pour le faire mourir, et en attendant l'heure de sa mort, ils lui font continuellement festin de ce qu'ils peuvent pour l'engraisser, et le rendre plus fort et robuste à supporter les plus griefs et longs tourments, et non par charité et compassion, excepté aux femmes; filles et enfants, lesquels ils font rarement mourir; ainsi les conservent et retiennent pour eux, ou pour en faire des présents à d'autres qui en auraient auparavant perdu des leurs en guerre, et font état de ces derniers comme s'ils étaient leurs propres enfants. »

Gabriel Sagard

Frère, récollet, missionnaire en Huronie en 1623 et 1624, premier historien religieux du Canada

Source : Dictionnaire biographique du Canada

Texte 2

Paul Lejeune, Un Français au « Royaume des bestes sauvages », ed : Alain Beaulieu, Lux, Montréal, 2009, p. 88

Version originale : 1634

« J'ai fait voir dans mes lettres précédentes combien les Sauvages sont vindicatifs envers leurs ennemis, avec quelle rage et quelle cruauté ils les traitent, les mangeant après les avoir fait souffrir tout ce qu'un démon incarné pourrait inventer, cette fureur est commune aux femmes, aussi bien qu'aux hommes ; voire même elles les surpassent en ce point. J'ai dit qu'ils mangent les poux qu'ils trouvent sur eux, non pour aucun gout qu'ils y trouvent, mais pour ce qu'ils veulent mordre ceux qui les mordent. »

Paul Lejeune

Supérieur des Jésuites de Québec de 1632 à 1639, premier rédacteur des Relations des Jésuites de la Nouvelle-France, missionnaire à Québec, Sillery, Tadoussac, Trois-Rivières et Montréal.

Source : Dictionnaire biographique du Canada

ANNEXE M

SOURCES D'ACTUALITÉ POUR L'ATELIER

LA CRISE DES LOGEMENTS (1)
La Presse
Publié le 04 septembre 2011 à 05h00

Réserves autochtones : entassés comme des sardines par Gabrielle Duchaine (journaliste)

L'heure de la douche est un véritable calvaire pour la famille Kelly. Dans une maison pas plus grande qu'un appartement de cinq pièces et demie, ils sont 11 à se bousculer pour occuper les premiers la salle de bains. Les derniers se doucheront à l'eau froide. « On se lave moins qu'on le voudrait, regrette le patriarche. On n'a pas le choix. »

Comme des milliers d'autochtones québécois, les Kelly, membres de la communauté algonquine de Lac-Simon, en Abitibi, vivent dans une maison surpeuplée. Selon l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL), il manquait en 2006 plus de 1700 logements dans les réserves de la province. Coût de construction estimé : 354 millions de dollars. Une étude publiée cet été par le ministère des Affaires autochtones du Canada laisse entendre que la situation s'est dégradée depuis cette date. L'an dernier, le gouvernement fédéral a alloué 20 millions aux réserves du Québec pour bâtir 277 unités neuves, l'équivalent d'une poignée de logements par communauté.

Rien que sur le petit territoire de Lac-Simon, il manque aujourd'hui 300 maisons. Huit de plus qu'on en compte de construites. « Il y a des familles qui cohabitent à plus de 15, raconte le responsable du logement, Terri Babin. Des tâches aussi banales que faire à manger, étudier ou même aller à la salle de bains deviennent des sources de conflits explosifs. Des gens viennent me voir, complètement désespérés, et me demandent de déménager d'urgence parce qu'ils se sont chicanés ou même battus. Mais on n'a pas de place pour eux. »

Ici, comme à Lac-Simon, comme dans la majorité des réserves de la province, les listes d'attentes s'allongent. Des dizaines de jeunes familles y sont inscrites et doivent patienter, en moyenne plus de cinq ans, avant d'avoir droit à un logis.

LA CRISE DES LOGEMENTS (2)
Radio-Canada
Publié le 20 mars 2013 à 08h58

Des Autochtones se plaignent de racisme à Joliette par Jean-Philippe Robillard (journaliste)

Les Autochtones qui déménagent à Joliette, dans Lanaudière, éprouvent des difficultés à se trouver des logements. Plusieurs d'entre eux se disent victimes de racisme et de discrimination.

« Il y a des gens qui sont racistes », lance Yannick Dubé, un Atikamekw qui a cherché un appartement pendant six mois l'an dernier. « À chaque fois que je faisais une rencontre face à face avec le propriétaire, ça devenait plus compliqué parce que la première expression qu'ils disent : " T'es Autochtone, toi " », raconte-t-il.

Rosalia Petiquey, une mère de famille, doit se battre pour trouver un logement. « Un moment donné, j'ai dû dormir dehors pendant quelques jours, pendant que je tentais de me trouver un logement », dit-elle. Pourtant, ce ne sont pas les logements qui manquent à Joliette, où 4 % des appartements sont à louer. C'est plus que la moyenne québécoise.

Alain Ratelle, un propriétaire d'immeubles, ne s'en cache pas : les Autochtones ne sont pas toujours les bienvenus à Joliette.

À l'hôtel de ville de Joliette, le maire René Laurin affirme qu'« il y a une certaine phobie, de peur de l'étranger, de l'inconnu. Ce n'est pas particulier à Joliette, c'est pareil dans tous les milieux qui reçoivent des étrangers ». Selon le maire, les Autochtones « ont aussi souvent une mauvaise réputation de vie sociale. Plusieurs s'adonnent à l'alcool d'autres à certaines drogues. Alors, cette réputation les suit ».

« Moi, je suis déjà allé à la Manawan. Pis j'ai vu des gens démolir leur perron de bois pour se chauffer, c'est souvent qu'on a vu ça. Parce qu'ils [les Autochtones] sont habitués de vivre dans des tentes, dans des abris de fortune qu'ils ont fabriqués eux-mêmes. » René Laurin.

Pour avoir un toit, Rosalia, qui est mère de trois enfants, a dû accepter de vivre dans un logement sans eau courante qu'elle paie 590 $ par mois.

FEMMES AUTOCHTONES (1)
Radio-Canada
Publié le 31 mars 2016 à 05h04

Après Val-d'Or, d'autres femmes autochtones brisent le silence
par Josée Dupuis et Anne Panasuk d'Equête

Des femmes autochtones de plusieurs régions du Québec osent aujourd'hui dénoncer les abus sexuels de policiers dont elles ont été victimes, comme l'ont fait l'automne dernier leurs sœurs de Val-d'Or. Ces témoignages démontrent que ces agressions existent depuis longtemps et qu'il est toujours aussi difficile de porter plainte.

« Je me suis fait violer par des policiers à Schefferville. Un policier, mais je dis des policiers parce qu'il y en avait d'autres qui étaient là et qui étaient au courant de ce qu'il se passait. » Lise Jourdain

La cure géographique, une pratique répandue

Priscilla Papatie nous avait parlé de cette pratique policière d'abandonner surtout des Autochtones au milieu de nulle part pour qu'ils dégrisent. Au Québec, les « starlights tours » portent le nom de « cure géographique », qui se pratique encore aujourd'hui. À l'automne 2014, Wanita Moushoum a goûté à cette médecine. Des policiers de la SQ

de Val-d'Or l'ont laissée sur le bord de la 117. Pour dénoncer la « cure géographique » qui lui a été imposée, Carolyn Henry a dû s'y prendre à quatre reprises. La SQ affirme ne pas avoir reçu les trois premières plaintes qu'elle a écrites sur le site web de la police.

Au moment où d'autres femmes prennent la parole, plusieurs acteurs du milieu policier émettent des doutes quant à l'issue de l'enquête sur les événements de Val d'Or, qui a été confiée au Service de police de la Ville Montréal (SPVM).

« Ma première réaction, ça a été [de me dire] : " ils vont s'arranger tout le monde pour que l'affaire s'étouffe là ". Pourquoi ? Je pense qu'on s'attaque à une grosse image », affirme Jean O'Bomsawin, policier à la retraite de la SQ.

FEMMES AUTOCHTONES (2)
Blogue du Journal de Montréal
Par Michel Hébert (chroniqueur pour le Journal de Montréal et le Journal de Québec)
Dimanche, 25 octobre 2015 12h31

Remarquez que les gouvernements ne peuvent demander des comptes aux conseils de bande sans être accusés d'abus de pouvoir ou de paternalisme. La *Loi sur les Indiens*, c'est la dépendance financière, et le pouvoir politique autochtone s'en satisfait. Jusqu'à ce qu'éclate un scandale.

Essentiellement, qu'avons-nous sous les yeux ? Des femmes abusées par des policiers, systématiquement. Des femmes « fragiles », souffrant de problèmes de toxicomanie et d'alcoolisme, des femmes errant la nuit dans le centre-ville. Abusées chez elles, abusées présumément ensuite par des policiers. Dans une bien étrange complicité des uns et des autres.

Il ne peut tout mettre sur le dos des blancs, comme les autres. Les pauvres victimes de Val-d'Or ne fuyaient pas pour rien vers les organismes communautaires... Quant à l'Assemblée des premières nations, elle devrait, elle aussi, faire un examen de

conscience. Blâmer les blancs pour tout ce qui arrive ne cache plus l'irresponsabilité crasse de l'establishment autochtone.

L'alcoolisme et la toxicomanie font des ravages de Victoria à Pointe Parent et les pushers sont bien souvent des gars de la « place », des « gens de la communauté » qui font régner la terreur. Que font les conseils de bande pour que cesse le trafic ? Ils regardent ailleurs, bien souvent, les yeux dans le vide comme des penseurs du dimanche...

Quant aux femmes autochtones, elles sont d'abord maltraitées par les leurs. Les plus jeunes sont enceintes plus souvent qu'aucun autre groupe de la société, au Québec ou ailleurs. L'inceste est une plaie dans les réserves. Et qu'est-ce que ça dit ça, aux foutus conseil de bande ?

INJUSTICE AUTOCHTONE (1)
Le journal de Montréal
Publié le 1 novembre 2015 à 00h00

La dure existence des autochtones
Par Valérie Bidégaré (journaliste au Journal de Québec)

L'isolement aura tôt fait d'accroître le sentiment de colère des Premières Nations envers les Blancs. La création des réserves et des pensionnats, à l'époque, mais l'absence de services essentiels de qualité, la difficulté d'accéder à une éducation adéquate, la pauvreté, les enjeux politiques et la discrimination ont notamment favorisé la violence extrême, l'augmentation du taux de suicide et l'alcoolisme, entre autres.

Voici un classement de certaines mesures instaurées ayant contribué à creuser le fossé qui les sépare des non-autochtones.

1. Les pensionnats
   - Plus de 3200 enfants autochtones sont décédés
2. Les réserves
3. Trahison dans la signature des traités de nation à nation
   - Trahir les traités pour avoir plus de territoire
4. Système d'éducation défaillant
   - L'état anormal des écoles et du système scolaire dans les réserves
5. Accès restreint aux services de base
   - Manque de routes, absence d'internet ou de télévision, moins de financement pour l'éducation
6. Loi sur les indiens
   - Citoyen de second ordre, des mineurs au sens de la loi
7. Les testaments
   - Quand un membre de la communauté autochtone décède, c'est le ministre des Affaires indiennes qui décide du testament final et non la famille
8. Impossibilité d'emprunter à la banque
   - Les autochtones qui demeurent sur les réserves ne sont pas propriétaires de leur fonds de terre, qui appartient au Conseil de bande, si bien qu'il leur est impossible d'emprunter à la banque
9. Métissage
   - Si par exemple, dans une famille, deux frères épousaient des Québécoises, ces dernières devenaient autochtones, mais si deux sœurs de la même famille mariaient des Québécois, elles perdaient leur statut d'autochtone
10. Système juridique
    - Chaque année, le gouvernement fédéral dépense près de 110 M$ en frais d'avocat pour appeler des autochtones en cour et tenter d'empêcher la reconnaissance de leurs droits

INJUSTICE AUTOCHTONE (2)
Le Nouvelliste (section opinions)
Publié le vendredi 18 janvier 2013

Le Québec traite très bien ses autochtones
Par Louise Cloutier (historienne et musicologue de Trois-Rivières)

À mon avis, le Québec respecte beaucoup mieux ses autochtones que l'Ouest du Canada. Eux-mêmes doivent s'instruire, cesser de mettre de l'avant la pauvreté et s'aider entre eux.

Au départ, les réserves au XIXe siècle (1869) ont été créées pour faciliter la chasse et la traite des fourrures et ainsi contrer leur grande pauvreté. Par la suite, la réserve fut considérée comme un ghetto. Actuellement, je trouve que les autochtones, avec les nombreux avantages qu'ils ont sur leurs réserves, voudraient les garder tout en profitant des avantages des Québécois (les blancs) ou autres Canadiens pour conserver plus que le pain et le beurre. Tout citoyen doit travailler et participer financiè- rement à l'avancement de son pays. Peu importe lequel.

Bien colorés dans leurs cos – tumes d'apparat utilisés presque seulement dans les pow-wow surtout au Québec, ils cherchent à faire montre d'être pitoyables (paradoxe) pour que les médias électroniques diffusent à outrance leurs revendications.

Pour ma part, le Québec traite très bien ses autochtones.

ANNEXE O

RÉPONSE QUESTION C-1 : TABLEAU COMPLET

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	colonisation	28	28,87 %	
2	maltraité	20	20,62 %	
3	premiers	19	19,59 %	habitants, occupants
4	injustices	19	19,59 %	
5	réserves	17	17,53 %	
6	perte	16	16,49 %	liberté, droits, territoire, culture
7	nomade	16	16,49 %	
8	territoire	16	16,49 %	volé, prit, perte, plus petit, aime, déplacé, grand
9	guerre	14	14,43 %	
10	loi	13	13,40 %	sur les Indiens
11	évangélisation	13	13,40 %	
12	culture	13	13,40 %	casser, propre, menacé, limité, perte, interdiction
13	chasse	12	12,37 %	
14	pêche	12	12,37 %	
15	Béring	11	11,34 %	
16	Asie	11	11,34 %	
17	esclavage	11	11,34 %	
18	morts/tués	11	11,34 %	infantiles, par européens
19	souffrance	11	11,34 %	
20	suicide	10	10,31 %	
21	commerce	10	10,31 %	
22	sédentaire	10	10,31 %	
23	acculturation	9	9,28 %	
24	racisme	9	9,28 %	envers les peuples autochtones
25	assimilation	9	9,28 %	
26	droits	9	9,28 %	peu, limité, perte, revendication, aucun
27	maladies	8	8,25 %	européennes
28	gibier	8	8,25 %	
29	alcool	8	8,25 %	
30	sauvage	8	8,25 %	
31	abus	8	8,25 %	
32	vol	7	7,22 %	territoires
33	3 familles	7	7,22 %	
34	sédentarisation	7	7,22 %	
35	tribu	6	6,19 %	
36	croyances	5	5,15 %	
37	glaciation	5	5,15 %	
38	drogue	5	5,15 %	
39	préjugés	5	5,15 %	

40	pensionnats	5	5,15 %	
41	métis	4	4,12 %	
42	problèmes sociaux	4	4,12 %	
43	heureux avant	4	4,12 %	
44	pauvreté	4	4,12 %	
45	agriculture	4	4,12 %	
46	nature	4	4,12 %	
47	torture	4	4,12 %	
48	liberté	3	3,09 %	privé, limité, plus grande
49	moins population	3	3,09 %	
50	violence	3	3,09 %	
51	manque d'éducation	3	3,09 %	
52	alliances	3	3,09 %	
53	avantages	3	3,09 %	
54	libre	3	3,09 %	
55	inférieur	3	3,09 %	
56	paix avant	2	2,06 %	
57	agression	2	2,06 %	
58	revendication	2	2,06 %	
59	viol	2	2,06 %	
60	extermination	2	2,06 %	
61	cueillette	2	2,06 %	
62	minorité	2	2,06 %	
63	révolte	2	2,06 %	
64	dénigré	2	2,06 %	
65	négligé	2	2,06 %	
66	tipis	1	1,03 %	
67	maison longue	1	1,03 %	
68	connaît pas	1	1,03 %	
69	immmigration	1	1,03 %	
70	courageux	1	1,03 %	
71	boulversement	1	1,03 %	
72	eploitation	1	1,03 %	
73	toxicomanie	1	1,03 %	
74	chômage	1	1,03 %	
75	changement	1	1,03 %	
76	heureux	1	1,03 %	
77	rituel	1	1,03 %	
78	discrimination	1	1,03 %	
79	amélioration	1	1,03 %	
80	spirituel	1	1,03 %	
81	vindicatif	1	1,03 %	
82	cruel	1	1,03 %	
83	kidnapé	1	1,03 %	
84	paix	1	1,03 %	
85	drame	1	1,03 %	
86	dépendant	1	1,03 %	

ANNEXE P

RÉPONSE QUESTION C-2 : TABLEAU COMPLET

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	propre	43	44,33 %	croyance, langue, religion, territoire, culture
2	libre	31	31,96 %	
3	nature	29	29,90 %	harmonie, importance
4	paix	27	27,84 %	
5	nomade	26	26,80 %	
6	chasse	20	20,62 %	
7	pêche	16	16,49 %	
8	sédentaire	13	13,40 %	
9	heureux	11	11,34 %	
10	grand territoire	10	10,31 %	
11	spirituel	10	10,31 %	
12	tribus	5	5,15 %	plusieurs
13	agriculture	5	5,15 %	
14	égalité	5	5,15 %	
15	cueillette	4	4,12 %	
16	moins	4	4,12 %	guerres, morts
17	sauvage	4	4,12 %	
18	maison longue	3	3,09 %	
19	autosuffisant	3	3,09 %	
20	esprits	3	3,09 %	importance
21	pas de droits	3	3,09 %	
22	je ne sais pas	3	3,09 %	
23	indépendant	3	3,09 %	
24	pauvreté	3	3,09 %	
25	tradition orale	3	3,09 %	
26	guerre	3	3,09 %	
27	plantes médicinales	2	2,06 %	
28	nombreux	2	2,06 %	
29	partout	2	2,06 %	
30	sacrifice	2	2,06 %	
31	hiérarchie	2	2,06 %	
32	3 familles	2	2,06 %	
33	animiste	2	2,06 %	
34	traditionnel	2	2,06 %	
35	contrôle	2	2,06 %	
36	plus de droits	2	2,06 %	
37	animaux	2	2,06 %	

38	terre-mère	2	2,06 %
39	alcool	2	2,06 %
40	suicide	2	2,06 %
41	inférieur	2	2,06 %
42	viol	2	2,06 %
43	cérémonie	1	1,03 %
44	plusieurs langues	1	1,03 %
45	forêt	1	1,03 %
46	igloos	1	1,03 %
47	pas d'écriture	1	1,03 %
48	prospère	1	1,03 %
49	pas moderne	1	1,03 %
50	patient	1	1,03 %
51	innocent	1	1,03 %
52	pas d'éducation	1	1,03 %
53	généreux	1	1,03 %
54	Asie	1	1,03 %
55	commerce	1	1,03 %
56	alliance	1	1,03 %
57	réserves	1	1,03 %
58	rituels	1	1,03 %
59	sécurité	1	1,03 %
60	chaman	1	1,03 %
61	danger	1	1,03 %
62	changement	1	1,03 %
63	évangélisation	1	1,03 %
64	innjustice	1	1,03 %
65	normal	1	1,03 %
66	vindicatif	1	1,03 %
67	Béring	1	1,03 %

ANNEXE Q

RÉPONSE QUESTION C-3 : TABLEAU COMPLET

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	perte	39	40,21 %	religion, culture, langue, territoire, richesse, mode de vie, droits, liberté
2	réserves	19	19,59 %	
3	esclavage	19	19,59 %	
4	absence/pas de	19	19,59 %	droits, liberté, confiance, respect, ressources
5	évangélisation	17	17,53 %	
6	assimilation	16	16,49 %	
7	sédentarisation	16	16,49 %	
8	moins	15	15,46 %	
9	tué/mort	13	13,40 %	infantiles, par européens
10	maltraité	12	12,37 %	
11	guerre	10	10,31 %	
12	mineurs	9	9,28 %	Selon la loi
13	commerce	8	8,25 %	
14	acculturation	8	8,25 %	
15	suicide	7	7,22 %	
16	maladies	6	6,19 %	européennes
17	sauvage	6	6,19 %	
18	pauvreté	6	6,19 %	
19	discrimination	6	6,19 %	
20	chrétiens	5	5,15 %	
21	modernisation	5	5,15 %	
22	dépendant	5	5,15 %	
23	alcool	4	4,12 %	
24	souffrance	4	4,12 %	
25	minorité	4	4,12 %	
26	menacé	4	4,12 %	
27	problème sociaux	4	4,12 %	
28	soumis	4	4,12 %	
29	boulversement	4	4,12 %	
30	métissage	3	3,09 %	
31	injustice	3	3,09 %	
32	drogue	3	3,09 %	
33	abusé	3	3,09 %	
34	loi	3	3,09 %	sur les Indiens
35	heureux	3	3,09 %	
36	inférieur	3	3,09 %	
37	fourrure	2	2,06 %	
38	pensionnats	2	2,06 %	
39	éducation	2	2,06 %	manque
40	agriculture	2	2,06 %	
41	prisonniers	2	2,06 %	
42	viol	2	2,06 %	
43	champs	1	1,03 %	
44	victimes	1	1,03 %	

45	malchanceux	1	1,03 %
46	vindicatif	1	1,03 %
47	belle vie	1	1,03 %
48	misère	1	1,03 %
49	sans-abri	1	1,03 %
50	revendication	1	1,03 %
51	triste	1	1,03 %
52	rebéllion	1	1,03 %
53	rage	1	1,03 %
54	écriture	1	1,03 %
55	cohabitation	1	1,03 %
56	intolérance	1	1,03 %
57	chasse	1	1,03 %
58	pêche	1	1,03 %
59	alliance	1	1,03 %
60	partout	1	1,03 %
61	Asie	1	1,03 %
62	nomade	1	1,03 %
63	je ne sais pas	1	1,03 %
64	vulgaire	1	1,03 %
65	déplacé	1	1,03 %
66	extermination	1	1,03 %
67	violent	1	1,03 %

ANNEXE R

RÉPONSE QUESTION C-4 : TABLEAU COMPLET

Rang	Termes/Induits	Fréquence	Pourcentage	Thématiques
1	réserves	39	40,21 %	certains, pas tous, plusieurs
2	suicide	27	27,84 %	
3	alcool/alcoolisme	26	26,80 %	certains, problème
4	pauvreté	17	17,53 %	
5	violence	15	15,46 %	envers eux, entre eux
6	éducation	14	14,43 %	problème dans le système, manque d'accès, faible
7	mineurs	12	12,37 %	considéré par la loi
8	maltraité	12	12,37 %	
9	drogue	11	11,34 %	
10	discrimination	10	10,31 %	
11	pas	10	10,31 %	aimé, pouvoir, territoire
12	abus	10	10,31 %	
13	pas de services	10	10,31 %	
14	mortalité	9	9,28 %	
15	nous	9	9,28 %	comme, parmis, maison, habillent
16	perte	9	9,28 %	culture, droits, territoires
17	logement	9	9,28 %	pas d'accès
18	problèmes sociaux	8	8,25 %	
19	chômage	7	7,22 %	pas d'accès aux emplois

20	par	7	7,22 %	
21	pas d'aide	6	6,19 %	
22	racisme	6	6,19 %	
23	revendications	5	5,15 %	
24	injustice	5	5,15 %	
25	plupart	5	5,15 %	
26	certains	4	4,12 %	
27	toxicomanie	4	4,12 %	
28	peu nombreux	4	4,12 %	
29	normal	4	4,12 %	
30	préjugés	4	4,12 %	
31	décrochage	3	3,09 %	scolaire
32	souffrance	3	3,09 %	
33	minorité	3	3,09 %	
34	courte esperance de vie	3	3,09 %	
35	marginalisation	3	3,09 %	
36	manque d'intégration	3	3,09 %	
37	peur d'eux	3	3,09 %	
38	pas respecté	3	3,09 %	
39	loi	2	2,06 %	
40	dépression	2	2,06 %	
41	malades	2	2,06 %	
42	rien	2	2,06 %	
43	canadiens	2	2,06 %	
44	obèse	2	2,06 %	
45	menacés	2	2,06 %	
46	moins de ressources	2	2,06 %	
47	cure géographique	2	2,06 %	
48	exclu de la société	2	2,06 %	
49	insalubrité	2	2,06 %	
50	viol	2	2,06 %	
51	libre	2	2,06 %	
52	quelque	2	2,06 %	
53	soumis	1	1,03 %	
54	pas taxes	1	1,03 %	
55	pensionnats	1	1,03 %	
56	méritent mieux	1	1,03 %	
57	nord	1	1,03 %	
58	villes	1	1,03 %	
59	aide du gouvernement	1	1,03 %	
60	artistes	1	1,03 %	
61	misère	1	1,03 %	
62	sans abris	1	1,03 %	
63	malpropre	1	1,03 %	
64	acculturation	1	1,03 %	
65	rejeté	1	1,03 %	
66	modernisation	1	1,03 %	
67	privilèges	1	1,03 %	
68	métis	1	1,03 %	
69	inférieur	1	1,03 %	
70	méchants	1	1,03 %	
71	inceste	1	1,03 %	

ANNEXE S

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat: 565

Certificat émis le: 12-11-2015

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4: sciences humaines) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM.

Titre du projet:	Une heuristique des sources pour lutter contre les fausses représentations dont témoignent les élèves de troisième année du secondaire au Québec à propos des autochtones et de leur histoire
Nom de l'étudiante:	Vanessa LEDOUX
Programme d'études:	Maitrise en histoire (profil recherche)
Direction de recherche:	Julia POYET

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout évènements ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvèlement du certificat d'approbation éthique.

Thérèse Bouffard
Présidente du CERPE 4 : Faculté des sciences humaines
Professeure, Département de psychologie

BIBLIOGRAPHIE

Enseignement et pensée historique

Arsenault, G. (2011). *La mise à l'agenda du problème de la sous-représentation des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec, 1960-2010* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repréré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5286

Arsenault, G. (2012). La reconnaissance des peuples autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école secondaire au Québec, 1970-2010 dans *Aspects Sociologiques, 19 (1-2),* 138-157.

Barton, K. C. (2001). Primary children's understranding of the role of historical evidence: Comparisions between the United States and Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 1(2),* 21-30.

Bories-Sawala, H. (2016, septembre). *Je me souviens... de l'histoire des Autochtones. Le rôle des Premiers peuples dans la conscience historique d'élèves québécois.* Communication présentée au CELAT-Université Laval, Québec. Résumé repéré à http://www.celat.ulaval.ca/conferences/fr/conference/je-me-souviensde-lhistoire-des-autochtones-le-role-des-premiers-peuples-dans-la-conscience-historique-deleves-quebecois

Bouvier, F. (2008). Bilan du débat relatif au programme histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle de l'ordre de l'enseignement secondaire qui a eu cours au Québec en 2006-2007. *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelle.*

Demers, S., Lefrançois, D., et Éthier, M-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans Cardin, J-F., Meunier, A. et Éthier, M-A. *Histoire, Musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes.* Montréal : Multimondes, 213-245.

Fortin, S. et al. (2007). Fresques. 1e année du cycle, 2 vol. Montréal : Graficor Chenelière éducation.

Laville, C. (1991). Les amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui, *Traces, 29 (2),* 26-33.

Lefrançois, D. et Demers, S. (2009). *Recoupements et disjonctions entre le Programme de formation à l'école québécoise, domaine de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (HEC) au secondaire, et les Benchmarks of Historical Thinking (BHT), Repères de la pensée historique.* Vancouver : Centre for the Study of Historical Counsciousness

Lévesque, S. (2009). *Thinking historically. Engaging students for the 21st century*, Toronto: University of Toronto Press.

Marker, M. (2011). Teaching history from an Indigenous perspective. Four winding paths up the mountain. Dans Clark, P., *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada.* Vancouver : UBC Press, 97-112.

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

MEQ. [1964] 1970. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Rapport Parent. Tome III. Québec : Ronalds-Federated Limited.

MEQ. (1967). Histoire du Canada 41. Programmes d'études des écoles secondaires. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

MEQ. (1970). Syllabus 609. General Directorate of Elementary and Secondary Education. Curriculum Service. Québec: Department of Education.

MEQ. (1972-1973). Histoire 412. Nouvelle-France, Canada, Québec. Annuaire de l'enseignement secondaire 01. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Cours de formation générale pour les écoles de langue française. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

MEQ. (1977). L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

MEQ. (1979). L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Livre orange. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

MEQ. (1970). Syllabus 609. General Directorate of Elementary and Secondary Education. Curriculum Service. Québec : Department of Education.

MEQ. (1981). Histoire du Québec et du Canada. Programme d'études. Primaire. Sciences humaines – Histoire, géographie, vie économique et culturelle. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

MELS. (1996). Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. (Rapport Lacoursière). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports.

MELS. (1997). 1997. Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. (Rapport Inchauspé). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports.

MELS. (2001). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports.

MELS. (2004). Un programme de formation pour le XXIe siècle. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports.

MELS. (2007). Les programmes de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports.

Moisan, S. La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS, 3*, 8-14

Seixas, P., et Morton, T. (2013). The Big Six. Toronto: Nelson Education

Seixas, P., et Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Dans A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (p. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada.* Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia.

Sioui, G. (1989). *Pour une autohistoire amérindienne.* Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Vincent, S. (1978a). Les manuels d'histoire sont-ils porteurs de stéréotypes sur les Amérindiens, ou Que sont devenus le « bon Huron » et le « méchant Iroquois » ? ». *Bulletin de la SPHQ, 16 (2),* 225-228.

Vincent, S. (1978b). Réponse à une critique de Denis Vaugeois. Et si on bricolait un autre mythe national ? » *Bulletin de la SPHQ, 16 (4),* 33-36

Vincent, S. et Arcand, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec (ou comment les Québécois ne sont pas des sauvages).* Montréal : Hurtubise HMH, cool. « Cultures amérindiennes ».

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphia: Temple University Press

Wineburg, S. et Martin, D. (2004). Reading and rewriting history. *Educational leadership, 62(1)*, 42-45.

Wheeler, W. (2018). *'Their brains were like paper': Narrative Strategies in Indigenous Oral Histories.* https://shekonneechie.ca/2018/06/20/their-brains-were-like-paper-narrative-strategies-in-indigenous-oral-histories/ [consulté le 20 novembre 2019].

Les représentations sociales

Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 203-223). Paris : Presses universitaires de France.

Abric, J.C., et Verges, P. (1994). *La représentation sociale de la banque*. Aix-en-Provence, Etudes et recherches du GIFRESH.

Abric, J-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. Dans Guimelli, C. (ED). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé, 12-35

Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Érès.

Astolfi, J-P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences,* Paris : Presses universitaires de France

Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris : Gauthier-Villars.

Flament, C., et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Fontaine, S. (2007). *Représentation social parents et enseignants, l'école réunion.* (Thèse de doctorat). Université de la Réunion

Giordan, A et De Vecchi, G (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Paris : Delachaux & Niestlé

Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales.* Lausanne : Delachaux-Niestlé.

Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales* (5e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Jodelet, D. (1989). *Folie et représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.

Médard, M.M. (2005). *Représentations sociales et réception différenciée selon le sexe de messages de prévention du sida en Haïti*. Québec : Université Laval

Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Presses universitaires de Rennes

Moliner, J-C. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. Dans Guimelli, C. (ED). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé, 199-252

Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public* (3e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Moscovici, S. (1969). Préface. Dans C. Herzlich (dir.), *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*. Paris : Mouton

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent L une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie, 405*, 203-209.

Vergès, P. (2001). « L'analyse des représentations sociales par questionnaires » dans Revue française de sociologie Vol. 42, no 3. pp. 537-561

Les représentations des peuples autochtones

Alfred, T. (2017). En finir avec le bon sauvage. Dans *Nouveaux cahiers du socialisme.* (18), 65-70.

Amossy, R. et Herschberg-Pierrot, Anne. (1997). *Stéréotypes et clichés*. Paris : Nathan.

Arrivé, M. (2009). Tours, détours et retours de la sauvagerie variabilité du « néo-sauvage » et apories du « moderne » dans la photographie d'Edward S. Curtis. Dans *La fabrique du sauvage dans la culture nord-américaine.* Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 73-101.

Bataille, G. (dir.) (2001). *Native American Representations: First Encounters, Distorded Images and Literary Appropriations*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Béghain, V. et Larré, L. (dir.) (2009). *La fabrique du sauvage dans la culture nord-américaine.* Pessac : Presses universitaires de Bordeaux

Berkhofer, R. (1979). *The White Man's Indian: Images of the American Indian from Columbus to present*. New York: Vintage Books.

Cook, P. (2013). Les premiers contacts vus à travers les sources documentaires européennes. Dans Beaulieu, A., Gervais, S. et Papillon, M. Les autochtones et le Québec : Des premiers contacts au Plan Nord. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. 55-73.

Dickason, O. (1993). *Le mythe du sauvage*. Québec : Septentrion, Traduction de The myth of the Savage (1984) par Jude Des Chênes.

Durante, D. C. (1994). *Du stéréotype à la littérature*. Montréal : XYZ éditeur, coll. « Théorie et littérature ».

Francis, D. (1992). T*he Imaginary Indian: The Image of the Indian in Canadian Culture*. Vancouver : Arsenal Pulp Press.

Gagnon, F-M. (1984). *Ces hommes dits sauvages : L'histoire fascinante d'un préjugé qui remonte aux premiers découvreurs du Canada.* Montréal : Libre expression.

Laflèche, G. (1988). *Les Saints Martyrs Canadiens, Volume 1 : Histoire du mythe.* Laval : Les éditions du Singulier.

Lamy Beaupré, J. (2012). *Du stéréotype à la performance : Les détournements des représentations conventionnelles des premières nations dans les pratiques performative*. Thèse de Ph.D. (sémiologie), Université du Québec à Montréal.

Lepage, P. (2002). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones.* Québec. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Mercier, R. (1978). L'Amérique et les Américains dans l'Histoire des deux Indes de l'abbé Raynal. Dans *Revue française d'histoire d'outre-mer.* 65(240), 309-324.

Simard, J-J. (2004). *La réduction : L'autochtone inventé et les amérindiens aujourd'hui.* Québec : Septentrion.

Smith, D.B. (1979). *Le « Sauvage » pendant la période héroique de la Nouvelle-France (1534-1663) d'après les historiens canadiens français des XIXe et XXe siècles.* Ville La Salle : Éditions Hurtubise

Smith, P C. (2009). *Everything you know about Indians is wrong.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Thérien, G. (dir.) (1987). *Les figures de l'Indien. Montréal* : Cahiers du département d'études littéraires de l'Université du Québec à Montréal.

La recherche-action

Bataille, M. (1981). Le concept de chercheur collectif dans la recherche-action. Dans. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Université de Caen, avril-septembre 1981.

Bataille, M. (1983). Méthodologie de la complexité. Dans *POUR, n° 90.*

Castroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Dans *Cahiers de l'Apliut, 21 (3)*, 8-20

Coenen, H. (2001). Recherche-action: rapports entre cherchers et acteurs. Dans *Revue internationale de psychosociologie,* 16(7), 19-32.

Corey, S. M. (1953), *Action Research to Improve School Practices*. New York: Teachers College, Columbia University.

Desmet, H., Humbeeck, B. et Pourtois, J.P. (2013), La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. Dans *Recherches Qualitatives,* 15, 25-35.

Desroche, H. (1981), La recherche coopérative comme recherche-action. Dans *Actes du Colloque recherche-action*, Chicoutimi, UQAC, octobre 1981.

Dubost, J. (1984), Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action. Dans *Connexions, 43*, 9-28.

Lessard-Hébert, M. (1984), *La recherche-action comme modèle de perfectionnement des enseignants*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal.

Lessard-Hébert, M. et Goyette, G. (1987) *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery, Presses de l'Université du Québec.

Lessard-Hébert, M. (1997) *Recherche-action en milieu éducatif : Guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*. Montréal, Éditions Nouvelles.

Lewin, K. (1948), Action research and minority problems. Dans *Resolving social conflicts*, New York, Harper and Row, 201-217

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: Quel rapport aux saviors et à la production de saviors? Dans *Recherches participatives,* 25(2), 35-49.

Pourtois, J-P. (1981). Organisation interne et spécifique de la recherche-action en éducation. Dans *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2 (3), Université de Caen, 39-58

Prévost, Paul et Roy, Mario. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. Dans *Recherches Qualitatives,* 32(2), 129-151.

Rhéaume, J. (1982), La recherche-action : un nouveau mode de savoir ?. Dans *Sociologie et sociétés, XIV (1)*, 43-51.

Susman, G. I. et Evered, R. (1978), An Assessment of the Scientific Merits of Action Research. Dans *Administrative Science Quarterly, 23(4)*, 582-603.

Thirion, A-M. (1980), *Tendances actuelles de la recherche-action. Examen Critique*. Thèse de Ph.D. (Sciences de l'éducation), Université de Liège.

Les sources primaires

Bacqueville de la Potherie, C,C,L,R. (1753). *Histoire de l'Amérique septentrionale*. Paris : Nyon et fils.

Beaulieu, A. et Gohier, M. (dir.) (2007). La recherche relative aux autochtones. Perspective historiques et contemporaines. Dans *Actes du colloque de la Chaire de recherche du Canada sur la question territoriale autochtone*, Montréal.

Beaudry, R. (1968) *Marc Lescarbot*, textes choisis et présentés par R. Beaudry (1570-1630). Collections : Classiques canadiens, Montréal Fides

Bougainville. (1982). *Voyage autour du monde*. éd. préparé par Proust, J., Paris : Folio.

De Champlain, S. (...). *Des Sauvages*. Texte établi, présenté et annoté par Alain Beaulieu et Réal Ouellet, Montréal, Typo

De Charlevoix. (1744). *Histoire et description générale de la Nouvelle France avec le journal historique d'un voyage fait par ordre dy Roi dans l'Amérique septentrionnale*. Paris : Didot.

Lafitau, J-F. (1724). *Mœurs des sauvages américains comparées aux mœurs des premiers temps*. Paris, Saugrain l'Aine.

Lahontan. (1990). *Œuvres complètes*, éd. Critique par Ouellet, R. et Beaulieu, A., Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2 vol.

Latourelle, R. (1952). *Étude sur les écrits de saint Jean de Brébeuf*. Montréal

Lejeune, P. (2009 (1634)). *Un Français au « Royaume des bestes sauvages »*, éd. préparée par Beaulieu, A., Montréal : LUX.

Lescarbot, M. (2004 (1570-1630)). *Les muses de la Nouvelle-France*. Édition préparée par Bernard Emont, Paris, Harmattan.

Mestokosho, M. (1977), *Chronique de chasse d'un montagnais de Mingan*. Traduites par Georges Mestokosho, écrites et éditées par Serge Bouchard. Québec : Ministère des affaires culturelles, Série Cultures amérindiennes.

Montaigne, M. de (2000 (1580)). *Des Cannibales. Paris : Mille et une nuits*. Traduit en français moderne par Sévérine Auffrey

Sagard, G. (1990 (1650)). Le grand voyage du pays des Hurons. éd préparé par Ouellet, R. Montréal : Jack Warwick.

Autres

AADNC. (2012). *Indiens non inscrits*. Repéré à https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100014433/1100100014437

CDPDJ. (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Charland, T. (1947). L'heuristique. Dans *Revue d'histoire de l'Amérique française*. 1(3), 323-330.

Chrétien, Y., Delâge, D. et Vincent, S. *Au croisement de nos destins, Quand Uepishtikueiau devint Québec*. Montréal : Recherches amérindiennes au québec.

Hotyat, F. (1973). Heuristique. Repéré à http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8991723

Legendre, R. (dir.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

UQÀM. (2012). Maîtrise en histoire. Repéré à https://etudier.uqam.ca/programme?code=3425

Vaugeois, D. (2006). Les mérites de l'Histoire. Dans *Le Devoir* (2 mai).