

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ENSEIGNEMENT DES ÉLÉMENTS DE MATIÈRE EN LIEN AVEC LES  
AUTOCHTONES DU PROGRAMME D'UNIVERS SOCIAL AU SECONDAIRE :  
UNE ÉTUDE DE CAS

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
À LA MAÎTRISE EN HISTOIRE

PAR  
JOANNIE DAIGNEAULT

NOVEMBRE 2023

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 premier lieu, je voudrais naturellement remercier ma directrice de mémoire, Mme Julia Poyet, dont l'aide fut précieuse tout au long de ce projet de recherche. Dès notre première rencontre, j'ai apprécié son enthousiasme, sa disponibilité, la clarté et la pertinence de ses commentaires. Ce fut une collaboration fort enrichissante pour moi.

Je souhaite également remercier M. Danny Legault qui m'a prodigué de nombreux conseils et dont la connaissance du réseau de l'enseignement secondaire au Québec m'a été fort utile. Nos conversations, qu'elles aient été directement reliées à ma recherche ou non, ont souvent alimenté ma réflexion.

Je dois également des remerciements à mes collègues du Cégep de Granby pour leur patience et leur enthousiasme face à ce qui a dû leur sembler être un projet de maîtrise interminable. J'ai le privilège d'apprécier leur professionnalisme, leur intelligence et leur dévouement pour l'éducation sur une base quotidienne. Surtout, je ne saurais trop les remercier de l'accueil enthousiaste qu'elles et qu'ils réservent à mes idées et à mes projets, sans quoi rien ne serait possible.

Merci à mes parents, à mes sœurs Marie-France et Geneviève, et au père de mes enfants, John, pour leur support et leur confiance en mes moyens, quel que soit le projet que j'entreprends. Je vous aime.

Je dédie le fruit de ces années de travail à mes filles Élisabeth et Juliette. Elles ont été d'une patience infinie par rapport à mes recherches. J'espère qu'elles garderont toujours cette curiosité intellectuelle et cette ouverture d'esprit que les animent en ce moment. Avec tout mon amour.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	III
LISTE DES FIGURES .....	VIII
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	IX
RÉSUMÉ .....	X
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I.....	10
PROBLÉMATIQUE, MÉTHODOLOGIE, CADRE CONCEPTUEL ET BILAN HISTORIOGRAPHIQUE.....	10
1.1 Problématique.....	10
1.1.1 Question de recherche.....	10
1.1.2 Les objectifs de recherche.....	11
1.1.3 Pertinence scientifique et sociale .....	11
1.2 Méthodologie.....	14
1.2.1 Le type d'échantillon choisi .....	14
1.2.2 Démarches de recrutement des sujets .....	14
1.2.3 Certificat d'approbation éthique .....	16
1.2.4 Outil de collecte de données : l'entrevue .....	16
1.2.5 Sujets abordés dans le schéma d'entrevue .....	17
1.2.6 Déroulement des entrevues .....	19
1.2.7 Méthode d'analyse .....	20
1.2.8 Les limites de la recherche .....	22
1.3 Cadre conceptuel et théorique .....	23
1.3.1 Autochtone .....	23

1.3.2 Colonialisme .....	27
1.3.2.1 Le colonialisme : définition, justifications et critiques .....	28
1.3.2.2 Le colonialisme au Canada .....	30
1.3.3 Représentations sociales.....	35
1.3.4 L'inconfort culturel et les questions socialement vives (QSV) .....	38
1.3.4.1 QSV : une définition .....	39
1.3.4.2 L'affaire à l'Université d'Ottawa et la question de la liberté académique.	42
1.3.4.3 L'enseignement de l'histoire de la Shoah comme modèle.....	45
1.3.5 Le génocide au sens du droit international.....	47
1.3.5.1 Le développement du droit international .....	47
1.3.5.2 Le crime de génocide .....	49
1.4. Bilan historiographique .....	51
1.4.1 L'histoire autochtone dans les programmes scolaires au Québec, d'hier à aujourd'hui.....	52
1.4.2 L'histoire pour justifier les politiques de l'État envers les Autochtones .....	57
Conclusion.....	59
CHAPITRE II .....	60
ANALYSE DES RÉSULTATS.....	60
2.1 Profil des enseignant·e·s interrogé·e·s.....	60
2.2 La formation initiale et le sentiment d'être outillé·e pour l'enseignement de l'histoire autochtone.....	62
2.2.1 La formation initiale.....	62
2.2.2 La formation continue.....	64
2.2.3 L'impression d'être adéquatement outillé·e.....	66
2.2.4 La peur de commettre des maladroites .....	67
2.3 L'enseignement des éléments de matière en lien avec l'histoire précoloniale	71
2.3.1 L'omniprésence de l'approche en trois groupes linguistiques .....	71
2.3.2 La place des personnages historiques autochtones et des femmes.....	74
2.3.3 Les méthodes pédagogiques privilégiées par les PE.....	76
2.3.4 Les particularités de l'enseignement en communauté autochtone .....	77
2.4 L'enseignement des éléments de matière en lien avec l'histoire de la colonisation .....	80

2.4.1 Les éléments de matière enseignés.....	80
2.4.2 La « rafle des années 60 » .....	83
2.4.3 La « rafle des années 60 » .....	84
2.5 Un examen ministériel contraignant .....	87
2.6 Les Inuit .....	88
2.7 La colonisation des Autochtones du Canada : un génocide ? .....	89
2.7.1 Enseignant·e·s qui reconnaissent le génocide autochtone .....	90
2.7.2 Enseignant·e·s qui hésitent ou qui ne reconnaissent pas le génocide autochtone .....	91
Conclusion.....	96
CHAPITRE III .....	97
DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	97
3.1 Discussion des résultats et réponse aux sous-questions de recherche.....	97
CONCLUSION.....	99
ANNEXE A .....	99
LE CONTENU AUTOCHTONE DANS LE PROGRAMME D'UNIVERS SOCIAL (COURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA).....	103
ANNEXE B .....	110
COURS RELIÉS À L'HISTOIRE ET AUX CULTURES AUTOCHTONES DANS LES PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (BES) DE L'UNIVERS SOCIAL DANS LES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC .....	110
ANNEXE C .....	112
SCHÉMA D'ENTREVUE.....	112
BIBLIOGRAPHIE .....	116
Dictionnaires et encyclopédies.....	116
Monographies.....	116
Articles de périodiques.....	118
Thèses et mémoires .....	124
Publications gouvernementales .....	126
Sites web .....	128

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.1. Schéma d’entrevue – parcours de l’enseignant·e .....	18
--	----

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Thèmes étudiés dans l'analyse .....	21
Tableau 2.1 Profil des sujets .....	61

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

BES Baccalauréat en enseignement secondaire

CRV Commission Vérité et Réconciliation

DHI Droit humanitaire international

DI Droit international

DPI Droit pénal international

DPJ Directeur de la protection de la jeunesse

ENFFADA Enquête nationale sur les femmes et filles autochtones disparues et assassinées

MEQ Ministère de l'Éducation du Québec

ONU Organisation des Nations unies

PE Personne enseignante

RS Représentations sociales

QSV Questions socialement vives

UQAC Université du Québec à Chicoutimi

UQAM Université du Québec à Montréal

UQAR Université du Québec à Rimouski

UQAT Université de l'Abitibi-Témiscamingue

## RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la façon dont sont enseignés dans les salles de classe du Québec les éléments de matière en lien avec les peuples autochtones qui sont présents dans le programme d'univers social de secondaire 3 et 4. Nous nous sommes ainsi intéressées aux contenus mis de l'avant par les enseignantes et les enseignants et aux méthodes pédagogiques privilégiées pour présenter cette matière. Aussi, nous avons examiné l'impact de certains facteurs sur ces choix pédagogiques, tels que la formation reçue, l'impression d'être bien outillé·e, l'inconfort culturel et l'intérêt pour ce contenu.

C'est par le biais d'une entrevue dispensée à dix enseignant·e·s d'histoire de secondaire 3 et 4 que nous avons pu répondre à notre question de recherche. Ces personnes enseignantes œuvrent dans différentes régions du Québec et dans des contextes variés. Nous avons ensuite procédé à une analyse qualitative des résultats ainsi collectés.

Notre recherche a révélé que malgré des efforts honorables pour « autochtoniser » la formation d'histoire au secondaire et l'intérêt en général grandissant des enseignant·e·s par rapport à cette matière, la tradition d'enseignement influence encore beaucoup les choix de contenu et les méthodes pédagogiques préconisées. Les Autochtones sont donc surtout présent·e·s dans le récit historique à l'époque de la Nouvelle-France (1608-1763) pour ensuite disparaître progressivement après la Conquête (1763), ils·elles sont peu individualisé·e·s et ils·elles sont souvent présenté·e·s par des généralisations (par exemple, les trois groupes linguistiques, la division des tâches entre les hommes et les femmes, etc.) En outre, il a été évoqué que le programme surchargé et les exigences de l'examen ministériel d'histoire de secondaire 4 amènent parfois les personnes enseignantes à mettre de côté certains éléments de matière en lien avec les Autochtones.

**MOTS-CLÉS :** Histoire des Autochtones, enseignement de l'histoire, histoire coloniale, univers social

## INTRODUCTION

Ce projet de recherche part d'un constat initial fait en Australie, où la situation des peuples aborigènes et indigènes est à bien des égards très similaire à celle des peuples autochtones du Canada et où l'enseignement de l'histoire autochtone fait face à des défis comparables. Dans son mémoire de maîtrise intitulé *Teaching Aboriginal Curriculum Content in High School*<sup>1</sup>, la chercheuse australienne Sarah Booth souligne que malgré la décision gouvernementale d'intégrer un contenu de formation relatif aux questions autochtones (histoire, culture, croyances, etc.) aux programmes scolaires du secondaire, la qualité de l'enseignement dépend encore largement de la bonne volonté et de l'intérêt personnels des personnes enseignantes (PE). S. Booth démontre par ailleurs que faute d'avoir accès aux ressources nécessaires, les enseignant·e·s australien·ne·s sont souvent amené·e·s à réduire au minimum les heures consacrées à l'enseignement des thèmes touchant aux Autochtones ou à présenter cette matière de manière folklorique<sup>2</sup>.

Cet enseignement très inégal des contenus reliés aux Premiers peuples<sup>3</sup> a pour effet de contribuer à perpétuer la méconnaissance des allochtones vis-à-vis des leurs compatriotes autochtones et, par le fait même, les stéréotypes à l'endroit de ces derniers. À ce sujet, S. Booth indique que «A lack of understanding of Australia's first peoples by the dominant

---

<sup>1</sup> Sarah Booth, *Teaching Aboriginal curriculum content in Australian high schools*, mémoire de maîtrise (éducation), Perth, Edith Cowan University Western Australia, 2004, p. 4.

<sup>2</sup> *Ibid*, p. 1.

<sup>3</sup> Nous utiliserons ici le terme « Premiers peuples » comme synonyme d' « Autochtones », à ne pas confondre avec le terme « Premières nations » qui désigne un sous-groupe de nations parmi les Autochtones. Pour plus de détails, voir la partie du cadre conceptuel consacré au concept d'*Autochtone*.

Anglo population has led to destructive and oppressive policies and negative portrayals in the mass media. »<sup>4</sup>

Ce constat n'est toutefois pas unique à l'Australie. En Norvège, où le processus de décolonisation des Sami<sup>5</sup> apparaît être une réussite en comparaison d'avec celui de bien d'autres peuples autochtones à travers le monde, une étude menée auprès d'élèves du primaire a révélé qu'à peu près aucun·e d'entre eux·elles ne maîtrisait les éléments de matière en lien avec la culture et l'histoire de ce peuple, pourtant prescrits obligatoirement par la loi par le biais des programmes scolaires. Ces résultats ont fait qualifier le niveau de connaissance des Norvégien·ne·s par rapport aux Sami de « déplorable » par le chercheur responsable de la recherche<sup>6</sup>. La conclusion que tire une autre chercheuse, Kristin Gregers Eriksen, de cet état des faits est que « [...] the visibility of Sami culture and rights in current curriculum documents represent a symbolic commitment without real influence on educational practice. »<sup>7</sup> Soulignons enfin cette autre étude, celle-là portant sur les conditions de vie des Autochtones norvégien·ne·s, qui a permis de conclure qu'un tiers

---

<sup>4</sup> Sarah Booth, *Teaching Aboriginal curriculum content in Australian high schools*, op. cit., p. 33.

<sup>5</sup> Les Sami constituent le principal peuple autochtone de Norvège. Ils ont traditionnellement occupé un territoire connu comme le Sapmi, qui s'étend sur l'extrême nord de la Norvège, de la Suède et de la Finlande, et sur la péninsule russe du Kola. Leur population serait actuellement entre 70 000 et 100 000 individus. Guðrún Arnadóttir, « Who Is Sami? A Case Study on the Implementation of Indigenous Rights in Sweden », dans H. Devere et al. (ed.), *Peacebuilding and the Rights of Indigenous Peoples. Experiences and strategies for the 21<sup>st</sup> century*. Berlin, Springer, 2017, p. 145.

<sup>6</sup> Kari Oliv Vedvik, « Children know little about the indigenous Samis », *Sciencenorway*, le 16 décembre 2011, <https://sciencenorway.no/forskningno-indigenous-people-law/children-know-little-about-the-indigenous-samis/1412918>. Date consulté : 9 février 2020

<sup>7</sup> Notre traduction : « [...] la visibilité de la culture et des droits des Sami dans les programmes scolaires actuels représente un engagement symbolique et a peu d'influence sur les pratiques réelles en enseignement. » Kristin Gregers Eriksen, « Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks », *Journal of Social Science Education*, volume 17, numéro 2, été 2018, p. 59.

d'entre eux vivent encore de la discrimination tant systémique qu'indirecte en lien avec leur origine ethnique<sup>8</sup>.

En ce qui a trait à la méconnaissance des allochtones vis-à-vis des Autochtones, la situation au Canada est comparable à celle observée ailleurs dans le monde. Une étude datant de 2010 a révélé qu'à peine

[...] 15% des Canadiens non autochtones connaissent l'histoire de la colonisation au Canada, les apports culturels des Autochtones et certains des obstacles que ces derniers rencontrent, comme le racisme et le manque de débouchés économiques et éducatifs.<sup>9</sup>

En conséquent, les Canadien·ne·s sont enclin·e·s « [...] à stéréotyper, à romancer et à réduire à leur plus simple essence [les] identités [autochtones] ». <sup>10</sup>

Nous remarquons toutefois un regain d'intérêt pour les questions autochtones depuis la découverte de centaines de tombes d'enfants autochtones dans des cimetières non répertoriés sur les sites d'anciennes écoles résidentielles de la Colombie-Britannique et de la Saskatchewan<sup>11</sup>. En 2021, les restes de 215 enfants ont ainsi été localisés à Kamloops, en Colombie-Britannique, et 751 tombes ont été repérées un peu plus tard à Marieval, en Saskatchewan, grâce à la technologie du géoradar (radar à pénétration de sols)<sup>12</sup>. D'autres découvertes similaires ont été faites dans les mois suivants ailleurs au Canada. Elles

---

<sup>8</sup> *Ibid*, p. 58.

<sup>9</sup> Étude de l'Environics Institute cité dans Fast ed., « Regard sur l'interaction de l'urbanisation, du traumatisme historique et de l'identité culturelle parmi la jeunesse autochtone au Canada », *Enfances, familles et générations*. Numéro 25, *Enfances et familles autochtone*, 2016.

<sup>10</sup> *Ibid*.

<sup>12</sup> Joseph Elfassi, « 751 tombes anonymes découvertes sur le site de l'ancien pensionnat de Marieval », *Ici Saskatchewan*. Site de Radio-Canada, le 24 juin 2021. Date consulté : 21 mai 2023.

semblent avoir permis d'amorcer une réflexion collective par rapport à notre histoire nationale et à la place que celle-ci accorde aux Autochtones.

En outre, ces cimetières ont soulevé sérieusement la question à savoir si les peuples autochtones ont été les victimes d'un génocide au sens du droit international, tel qu'avancé par l'Enquête nationale sur les femmes et filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA) en 2019. Aussi, la faible connaissance des Canadien·ne·s face à la tragédie qui s'est vécue dans les pensionnats « indiens », révélée par la surprise exprimée devant l'existence de ces tombes anonymes, semble être un argument en faveur de l'examen des méthodes d'enseignement de l'histoire des Autochtones au Québec.

Dans ce contexte et parce qu'un lien fort entre l'éducation et la lutte aux inégalités a été fait par plusieurs expert·e·s, il apparaît pertinent de se pencher, comme l'a fait S. Booth en Australie, sur la façon dont les éléments de matière en lien avec les Autochtones présents dans le programme scolaire d'univers social du secondaire sont enseignés dans les salles de classe du Québec, et sur comment des facteurs comme l'inconfort culturel ou le manque de formation peuvent influencer les choix pédagogiques des PE.

Mentionnons d'abord que des efforts honorables ont été faits pour « autochtoniser » le programme d'univers social au secondaire lors des deux dernières réformes datant de 2006 et de 2017. En 2006, une vaste refonte du programme d'univers social avait été entreprise. Celle-ci s'inscrivait dans la logique de la réforme scolaire dite du « nouveau pédagogique » qui privilégie notamment l'approche par compétences et la pédagogie par projets<sup>13</sup>. Dans sa version originale, le nouveau programme scolaire avait essuyé de vives critiques puisque plusieurs éditorialistes, politicien·ne·s et acteur·trice·s du milieu de l'éducation lui avaient reproché d'évacuer les connaissances historiques traditionnelles au

---

<sup>13</sup> Dominic Pilon, *La réforme québécoise de l'enseignement scolaire : une étude de l'impact sur les compétences cognitives des jeunes*, mémoire de maîtrise (économie). Montréal, Université du Québec à Montréal, 2012, p. 6-9.

profit des compétences et de mettre de l'avant une approche consensuelle de l'histoire faisant table rase des conflits historiques<sup>14</sup>. Le MEQ avait alors apporté des correctifs visant à rétablir l'histoire politique et certains référents historiques traditionnels, sans pour autant mettre de côté l'approche socio-constructiviste visant avant tout l'éducation à la citoyenneté<sup>15</sup>.

En 2017, une révision du programme d'univers social existant avait par ailleurs ajouté plusieurs questions socialement vives (QSV) en lien avec les Autochtones à la liste des éléments de matière obligatoires, entre autres les pensionnats « indiens », qui jusqu'alors n'étaient pas systématiquement enseignés au Québec.

Actuellement donc, le programme d'univers social au secondaire prévoit deux cours d'histoire du Québec et du Canada, donnés en secondaire 3 et en secondaire 4<sup>16</sup>. Dans le cours de 3<sup>ème</sup> secondaire, qui couvre l'histoire du Québec et du Canada jusqu'en 1840, la première dimension à l'étude évoque directement les Autochtones : « L'expérience des Autochtones et le projet de colonie (période allant des origines à 1608) ». S'ils occupent une place assez importante dans le chapitre suivant (« L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française », couvrant les années 1608 à 1760), les Premiers peuples semblent être progressivement évacués à partir du régime anglais. Le programme de secondaire 4, qui porte sur la période allant de 1840 à nos jours, exige pour sa part d'aborder la question des effets de l'établissement du fédéralisme canadien sur les

---

<sup>14</sup> Antoine Robitaille, « Cours d'histoire épurés au secondaire, Québec songe à un enseignement "moins politique", non national et plus "pluriel" », *Le Devoir*, 27 avril 2006, p. A-1 et A-8.

<sup>15</sup> Antoine Robitaille, « L'Histoire retrouvera toutes ses dates », *Le Devoir*, 16 juin 2006, [www.ledevoir.com/politique/quebec/111769/l-histoire-retrouvera-toutes-ses-dates](http://www.ledevoir.com/politique/quebec/111769/l-histoire-retrouvera-toutes-ses-dates). Date consulté : 9 mai 2022.

<sup>16</sup> Voir tableau en annexe pour le détail des éléments de matière en lien avec les Autochtones présents dans le programme d'univers social pour les cours d'histoire de secondaire 3 et 4.

Premières nations, les Inuit<sup>17</sup> et les Métis. Quelques thèmes en lien avec les Autochtones sont « saupoudrés » par la suite. Notons entre autres que la *Loi sur les Indiens*, la gouverne des populations des Premières nations et des Inuit, les pensionnats indiens et les revendications territoriales font partie des éléments de matière obligatoires. La nation inuit n'est pour sa part mentionnée explicitement que dans deux éléments de matière, bien qu'en théorie elle puisse (ou doive?) également être abordée dans les thèmes concernant l'ensemble des Autochtones.

Malgré ces efforts de « décolonisation » du programme d'univers social au Québec, il est indéniable que l'enseignement de l'histoire au Québec reste marqué par certaines traditions d'enseignement anciennes que certains ont qualifié de colonialistes et d'ethnocentristes<sup>18</sup>. Par exemple, la catégorisation des Autochtones en trois groupes linguistiques, la quasi-absence de personnages présentés par leur nom et la propension à faire diminuer la présence des Premiers peuples dans le récit historique après la Conquête sont issus de la tradition d'enseignement et peuvent porter flanc à la critique. Plus important encore, le fait que le narratif demeure essentiellement axé sur la perspective des Européen·ne·s et que l'histoire orale soit occultée comme n'étant pas une source « scientifique » du savoir historique<sup>19</sup> contribuent à perpétuer une vision eurocentrée de l'histoire du Québec.

Dans ce contexte, il importe de se demander dans quelle mesure la formation qu'ont reçue les PE affectent d'après elles leurs choix pédagogiques, tant au niveau de la matière qu'elles

---

<sup>17</sup> Nous utiliserons le mot « inuit » de façon invariable, selon la préférence exprimée par la nation concernée. Cela réfère au fait qu'en inuktitut, « Inuk » est le singulier et « Inuit », le pluriel, du même mot. Nous opterons ici pour « Inuit » de façon invariable tant pour le singulier, pluriel, masculin ou féminin.

<sup>18</sup> Gabrielle Paul, « Quand l'enseignement de l'histoire sert un dessein colonial », *Espaces autochtones*, [ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1827938/autochtones-verite-reconciliation-histoire-ecole-quebec-manuel](http://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1827938/autochtones-verite-reconciliation-histoire-ecole-quebec-manuel). Date consulté : 9 mai 2022.

<sup>19</sup> Peter Stursberg, « Histoire orale », dans *l'Encyclopédie Canadienne*, 30 octobre 2020, *Historica Canada*, [www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/tradition-orale](http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/tradition-orale). Date consulté: 26 avril 2023.

choisissent de mettre de l'avant qu'en lien avec les méthodes pédagogiques qu'elles préconisent.

Au Québec, le parcours académique typique des enseignant·e·s du secondaire est de décrocher un baccalauréat en enseignement secondaire (BES) de 120 crédits, au terme duquel un brevet d'enseignement leur est décerné par le MEQ. Ces baccalauréats sont spécialisés selon les différentes matières à enseigner : pour l'histoire, il s'agit de la spécialisation en univers social<sup>20</sup>. Le programme est offert dans dix universités québécoises, parmi lesquelles huit ont le français comme langue d'enseignement et deux, l'anglais.

L'histoire autochtone et la didactique de l'histoire autochtone ne font pas l'objet d'un cours obligatoire dans la plupart des programmes de formation des futures PE des universités québécoises. En effet, seules les universités McGill et de l'Abitibi-Témiscamingue (UQAT) ont rendu obligatoire des cours portant sur les perspectives autochtones. Il est intéressant de noter cependant que ces deux institutions ont choisi des approches notablement différentes. À McGill, le cours obligatoire est intitulé *Indigenous Education*. Il porte non pas sur l'histoire autochtone en tant que telle, mais plutôt sur le savoir et les méthodes pédagogiques autochtones :

An exploration of Indigenous knowledge and pedagogy, primarily in Canada but also world-wide. Consideration of the diverse social, cultural, linguistic, political, and pedagogical histories of Indigenous communities. Examines how a teacher's professional identity and practice can be influenced by an understanding of Indigenous knowledge and worldviews<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Les noms des programmes peuvent toutefois légèrement varier.

<sup>21</sup> McGill University, « EDEC 233 Indigenous Education », *Faculty of Education*, <https://www.mcgill.ca/study/2018-2019/courses/edec-233>. Date consulté : 1er avril 2020

Cette approche est intéressante puisqu'elle ne se borne pas à enseigner l'histoire autochtone de façon européocentrée : elle s'intéresse aux savoirs provenant des communautés et à la façon traditionnelle de transmettre ces savoirs au sein de ces communautés. En outre, consacrer 45 heures de formation à ces connaissances et à la pédagogie autochtone suppose que l'université considère que de les maîtriser permettrait à tout·e enseignant·e de bonifier son enseignement, ce qui apparaît comme une excellente façon de valoriser le contenu autochtone<sup>22</sup>. Du côté de l'UQAT, un cours d'*Histoire et cultures autochtones du Québec et du Canada* figure parmi les cours obligatoires du BES. Il convient de souligner que l'UQAT fait figure de pionnière avec ses initiatives en matière de décolonisation de l'enseignement. Elle possède en effet plusieurs décennies d'expérience en programmes développés et souvent enseignés conjointement avec des communautés autochtones.

Les huit autres universités québécoises qui offrent le BES n'exigent aucun crédit obligatoire en lien avec l'histoire et la culture autochtones dans leurs programmes d'enseignement de l'univers social. Nous pouvons toutefois supposer que cette matière est abordée partiellement dans les cours d'histoire du Québec et du Canada qui sont obligatoires dans les programmes de toutes ces universités, dans une proportion qui demeure à la discrétion du·de la professeur·e. En outre, certaines universités offrent des cours complémentaires portant sur l'histoire autochtone. Il est aussi également possible, dans la plupart des cas, de choisir de suivre des cours hors programme pourtant sur des thématiques liées sur les Premiers peuples, par exemple en anthropologie, en géographie ou en science politique. La curiosité et l'intérêt personnels des étudiant·e·s sont donc

---

<sup>22</sup> C'est d'ailleurs le postulat de Fadila Boutouchent et al. qui suggèrent que l'enseignement des perspectives autochtones profiterait à tous les apprenants, ces approches étant en phase avec les valeurs éducationnelles du XIX<sup>e</sup> siècle telles que le respect de l'environnement et de la diversité culturelle. Fadila Boutouchent et al. « Intégrer les perspectives autochtones : regards réflexifs sur le curriculum de la Saskatchewan et sur quelques pratiques en formation des maîtres en éducation française », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, volume 31, numéro 1, 2019, p. 127–153.

déterminants en ce qui a trait à la qualité de leur formation en lien avec les questions autochtones. Il en va de même pour la formation continue : puisqu'il n'est pas obligatoire, le perfectionnement devient une responsabilité qui incombe individuellement aux PE, selon le temps, l'énergie et les ressources dont elles disposent.

C'est donc dans ce contexte général de réflexion sur les contenus scolaires en lien avec les Autochtones et sur les façons de transmettre ce contenu que nous situons la problématique de notre étude.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE, MÉTHODOLOGIE, CADRE CONCEPTUEL ET BILAN HISTORIOGRAPHIQUE

### 1.1 Problématique

Dans cette partie, la *question principale*, les quatre *sous-questions* et *objectifs de recherche* seront énoncés. Nous expliquerons également quelle est la *pertinence scientifique et sociale* de cette recherche.

#### 1.1.1 Question de recherche

Notre *question de recherche principale* est la suivante : quels sont les facteurs qui influencent les choix des PE dans l'enseignement des éléments de matière en lien avec les Autochtones présents dans le programme d'univers social de secondaire 3 et 4 ?

La *sous-question 1* en lien avec la question principale de recherche est : quels sont les éléments de matière en lien avec les Autochtones mis de l'avant par les PE interrogées ?

La *sous-question 2* en lien avec la question principale de recherche est : de quelle façon ces éléments de matière en lien avec les Autochtones sont-ils enseignés (stratégies et méthodes pédagogiques, etc.) ?

La *sous-question 3* en lien avec la question principale de recherche est : pourquoi les PE font-elles ces choix de matière et de méthodes pédagogiques ?

La *sous-question de 4* en lien avec la question principale est : comment des facteurs comme l'inconfort culturel, les stéréotypes, une formation perçue comme inadéquate ou un désintérêt pour la matière en lien avec les Autochtones affectent les choix pédagogiques des PE ?

### 1.1.2 Les objectifs de recherche

*Le premier objectif de cette recherche* est de déterminer quels éléments de matière en lien avec l'histoire autochtone figurant dans le programme ministériel d'univers social sont réellement enseignés dans les salles de classe et lesquels sont laissés de côté, s'il y a lieu.

*Le deuxième objectif de cette recherche* est d'identifier les méthodes pédagogiques privilégiées par les PE pour enseigner le contenu relié aux Autochtones du Québec.

*Le troisième objectif de recherche* est de déterminer quelles sont les raisons qui justifient ces choix de matière et de méthodes pédagogiques.

*Le quatrième objectif de cette recherche* est d'établir l'impact de certains facteurs tels que le niveau d'intérêt des enseignant·e·s pour la matière en lien avec les Autochtones, le sentiment que celle-ci est socialement importante, l'impression d'être adéquatement formé·e·s ou non, et un possible inconfort culturel.

### 1.1.3 Pertinence scientifique et sociale

La *pertinence scientifique et sociale* de cette recherche réside dans le fait qu'à l'exception d'une thèse de doctorat en psychologie très récemment produite par Mme Johanna Nouchi

portant sur un sujet similaire<sup>23</sup>, aucune étude n'a été consacrée spécifiquement à la question de l'enseignement des éléments de matière en lien avec les Autochtones par les enseignant·e·s du secondaire au Québec, alors que différents indices laissent soupçonner que des difficultés existent. La faible connaissance des Québécois·e·s de l'histoire des Autochtones, révélée notamment par la surprise causée par la découverte des pensionnats autochtones évoquée plus haut, semble être un indicateur des difficultés de transmission de l'information en lien avec les Autochtones.

D'autre part, il convient de remarquer qu'un enseignement adéquat de leur histoire fait partie des droits reconnus aux Autochtones par la *Déclaration des Nations unies sur les droits de peuples autochtones* datant de 2007, dont le Canada est signataire<sup>24</sup>. Cette *Déclaration* fait figure de référence en ce qui a trait aux droits fondamentaux des Autochtones dans le monde. Or, l'article 15 de la *Déclaration* stipule que « [...] l'enseignement et les moyens d'information [*doivent refléter*] fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et leurs aspirations. »<sup>25</sup> Dans le même article, il est également stipulé qu'il est du devoir des États de prendre

[...] des mesures efficaces, en consultation et en coopération avec les peuples autochtones concernés, pour combattre les préjugés et éliminer la discrimination et pour promouvoir la tolérance, la compréhension et de

---

<sup>23</sup> Nous avons pu prendre connaissance des résultats préliminaires de cette thèse intitulée *L'expérience des enseignant·e·s d'histoire au secondaire concernant la transmission de l'histoire des peuples autochtones au Québec* lors d'une conférence donnée dans le cadre du colloque du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA), le 3 mai 2022, mais nous n'avons pas pu consulter la thèse elle-même qui n'était pas encore déposée au moment d'écrire ces lignes.

<sup>24</sup> Au niveau provincial, le parti Québec Solidaire a proposé en octobre 2019 une motion adoptée à l'unanimité proposant « de reconnaître les principes et de s'engager à négocier la mise en œuvre de la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones et avec les Premières Nations et les Inuit ». Il s'agissait là d'une des recommandations faites dans le rapport de la Commission Viens. Source : Radio-Canada, « Déclaration d'ONU sur les Autochtones : QS balaie les réserves de Legault », dans *Radio-Canada.ca*, à l'adresse [ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1338114/declaration-onu-peuples-autochtones-commission-viens-droits](https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1338114/declaration-onu-peuples-autochtones-commission-viens-droits). Date consulté : 13 novembre 2019.

<sup>25</sup>Assemblée générale des Nations unies, *Déclaration des Nations unies sur les droits de peuples autochtones*. Adoptée à la 61<sup>e</sup> session de l'Assemblée générale le 13 septembre 2007.

bonnes relations entre les peuples autochtones et toutes les autres composantes de la société.<sup>26</sup>

Le lien entre l'éducation et la lutte à la discrimination et aux préjugés à l'endroit des peuples autochtones est donc établi clairement par l'Organisation des Nations unies (ONU). Ce lien est aussi fait dans les recommandations de nombreux rapports gouvernementaux, incluant le rapport de la Commission Viens sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (2019) qui consacre cinq de ses recommandations à la question de l'éducation<sup>27</sup>.

Cette démarche de mieux informer les Québécois·e·s sur l'histoire des Autochtones et leurs réalités est d'autant plus importante dans un contexte où un processus de réparation et de réconciliation avec les Premières nations, les Inuit et les Métis a été amorcé par les différents paliers gouvernementaux. Ce processus de réparation et de réconciliation s'illustre notamment avec la Commission Vérité et Réconciliation (CRV) (2015), l'ENFFADA (2019), la Commission d'enquête sur les relations entre les autochtones et certains services publics (Commission Viens) (2019), l'adoption du symbole du pin blanc sur le drapeau de la ville de Montréal (2017)<sup>28</sup> et le changement de nom de la rue Amherst<sup>29</sup> pour Atateken<sup>30</sup>, un mot d'origine kanien'kehá:ka/Mohawk (2018).

---

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> Québec, *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès. Rapport final*. Québec, Bibliothèque et archives nationales du Québec, 2019, pp. 215-271.

<sup>28</sup> L'ajout du pin blanc sur le drapeau de la ville de Montréal visait à reconnaître l'apport des peuples autochtones à la métropole du Québec.

<sup>29</sup> Le général Jeffery Amherst (1717-1797) est associé à des tentatives d'éradication des Amérindiens avec des couvertures contaminées du virus de la variole, dans le contexte de la révolte du chef Pontiac en 1763. La lumière faite sur ces actions a amené différents acteurs politiques et sociaux à réclamer le changement du nom de la rue Amherst de Montréal, ce qui fut fait par l'administration Plante en 2018.

<sup>30</sup> Ce mot se prononce « a-da-dé-gan » et signifie « frères et sœurs » en langue kanien'kehá:ka.

## 1.2 Méthodologie

C'est par le biais d'une entrevue adressée à dix enseignant·e·s d'univers social comptabilisant au moins deux années d'expérience dans l'enseignement du cours d'histoire de secondaire 3 ou de celui de secondaire 4 que nous avons tenté de répondre à la question de recherche et aux quatre sous-questions à l'étude. Dans la partie qui suit, la *méthodologie* employée pour répondre à ces questions sera détaillée. Le *type d'échantillon choisi*, les *démarches faites pour recruter les répondant·e·s*, l'*outil de collecte de données*, les *outils d'analyse des données* et les *limites de la recherche* seront ainsi exposés.

### 1.2.1 Le type d'échantillon choisi

L'*échantillon* est non probabiliste, par volontaires et au jugé. L'objectif était qu'il soit composé de PE provenant de différentes régions du Québec et ayant des parcours variés, notamment au niveau du cheminement académique et du nombre d'années d'expérience, car nous voulions explorer la question à savoir si ces facteurs peuvent avoir une incidence sur l'enseignement de l'histoire des Autochtones. Si notre échantillon n'a pas été aussi grand qu'initialement espéré, nous sommes toutefois satisfaite d'être parvenue à recruter des sujets correspondant aux profils variés recherchés<sup>31</sup>.

### 1.2.2 Démarches de recrutement des sujets

Plusieurs démarches, étalées entre le printemps 2021 et l'hiver 2022, ont été entreprises afin de recruter des enseignant·e·s à interviewer dans le cadre de ce projet de recherche. Vu le contexte de la pandémie de covid-19, les nombreux congés de maladie et le surplus

---

<sup>31</sup> Voir dans la section analyse « Profil des répondant·e·s » pour plus de détails sur la composition de l'échantillon.

de travail engendrés par la situation sanitaire, la tâche s'est avérée plus longue et plus ardue que prévu. En conséquent, nous avons dû revoir à la baisse la taille de notre échantillon. C'est donc 10 et non 15 sujets qui ont été questionnés.

Dans un premier temps, une professeure et un chargé de cours au baccalauréat en enseignement secondaire de l'univers social de l'UQAM ont été sollicité·e·s pour des références dans leur réseau. Par leur biais, il a été possible d'obtenir quatre entrevues avec des PE de la grande région de Montréal.

Ensuite, un appel à tous a été fait sur les médias sociaux afin de solliciter les contacts de notre réseau dans le monde de l'éducation au printemps 2021. Une enseignante de la rive-sud de Montréal nous a ainsi été référée de cette façon, par le biais d'une connaissance commune.

Nous avons également rencontré une enseignante disposée à répondre à nos questions lors d'une formation virtuelle en lien avec l'enseignement des génocides. Cette enseignante était visiblement active dans les dossiers en lien avec l'autochtonisation de la formation, ce qui a suscité notre intérêt. Une fois de plus, il s'agissait d'une personne de la grande région de Montréal.

Nous étant aperçue qu'aucun·e enseignant·e provenant des régions éloignées ne figurait parmi notre liste d'interviewé·e·s, nous avons donc entrepris de contacter directement l'un de nos contacts dans le milieu de l'éducation en Abitibi, qui nous a référée à Mme Alexandra Audet, une intervenante de la communauté anicinape<sup>32</sup> de Kitcisakik. Celle-ci nous a mis en contact avec un enseignant de Val-d'Or, qui a accepté de répondre à nos questions.

---

<sup>32</sup> Selon la graphie préférée par la communauté.

Par la suite, nous avons effectué une recherche auprès des centres de services scolaires des régions du Saguenay-Lac-St-Jean et de la Côte-Nord afin d'identifier des écoles secondaires, que nous avons ensuite contactées directement. Il s'agit des écoles Charles-Gravel (Chicoutimi), Manikoutai (Sept-Îles) et Jean-Gauthier (Alma). Ces démarches n'ont pas porté fruit.

Finalement, un deuxième appel à tous sur les médias sociaux à l'hiver 2022, visant cette fois-ci spécifiquement des connaissances hors du grand Montréal, a permis d'identifier deux sujets de la région du Lac-St-Jean et un autre exerçant dans une communauté autochtone en région éloignée.

Nous pouvons donc conclure que l'intervention d'une connaissance commune est le moyen le plus efficace d'entrer en contact avec des PE susceptibles de vouloir participer à une recherche, par opposition aux démarches impersonnelles.

### 1.2.3 Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) de l'UQAM a octroyé un certificat d'approbation éthique à notre projet de recherche le 19 mai 2021. Ce certificat faisait suite à une formation virtuelle en éthique et à un dépôt de projet détaillé au Comité. Il était valide pour une durée d'un an.

### 1.2.4 Outil de collecte de données : l'entrevue

La forme qu'avait l'entrevue était semi-directive, afin de laisser à la PE interrogée la latitude nécessaire pour construire elle-même ses réponses. Ce choix s'explique par la volonté de procéder à une analyse du discours mettant l'emphase sur le vocabulaire choisi et les expressions non verbales du sujet. Les termes utilisés pour désigner les Premières nations et les Inuit étant nombreux, souvent perçus comme compliqués à distinguer et souvent confondus, l'aise de l'enseignant.e à les utiliser correctement peut être évocateur

de sa maîtrise du sujet. À l'opposée, les hésitations ou le choix d'un vocabulaire dépassé peuvent indiquer un malaise vis-à-vis des thématiques reliées aux Autochtones. Nous estimions que les représentations sociales et les stéréotypes à l'endroit des Autochtones s'exprimeraient peut-être à travers les termes choisis et la façon de s'exprimer vis-à-vis de ceux-ci.

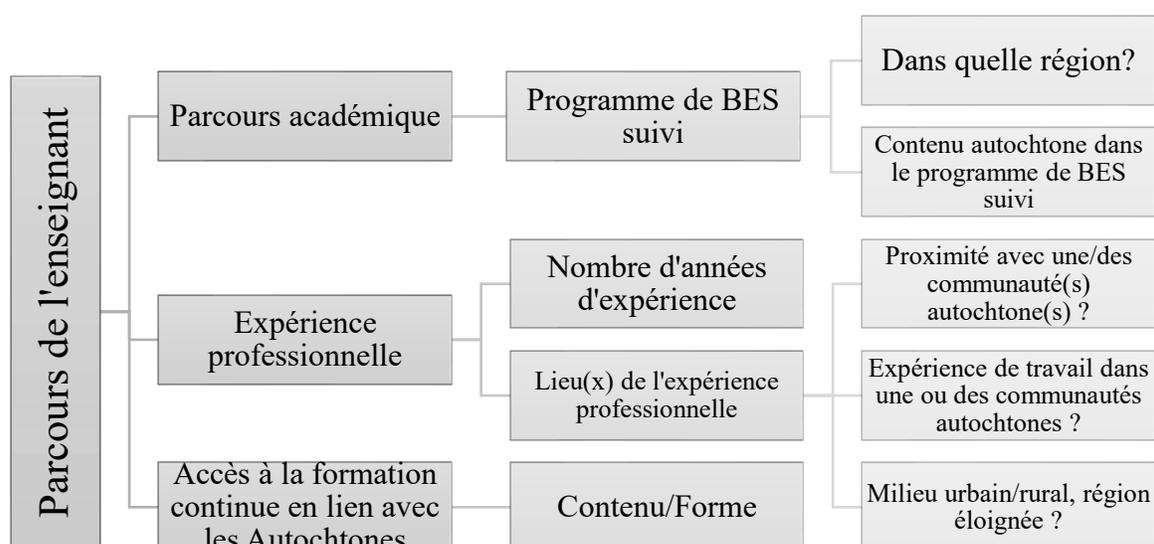
Aussi, le choix d'entrevues semi-directives s'explique par le désir d'éviter de « mettre des mots dans la bouche » des PE interrogées lorsque nous les avons questionnées sur le contenu enseigné. L'objectif était de connaître ce qui leur venait spontanément en tête lorsque l'histoire précoloniale ou coloniale étaient évoquées. Dans le cadre de cette recherche, les éléments non mentionnés avaient une importance presque aussi grande que ceux qui étaient mentionnés par les enseignant·e·s. Nous devions donc leur laisser la liberté d'organiser leur discours autant que possible.

À l'occasion, nous nous permettions toutefois, après avoir entendu leur première réponse, de questionner les sujets sur un élément précis qui n'aurait pas été abordé spontanément par eux pour avoir des précisions. Par exemple, si les répondant·e·s n'avaient pas évoqué les pensionnats « indiens », nous aurions jugé nécessaire d'approfondir cette question avec elles·eux malgré tout.

### 1.2.5 Sujets abordés dans le schéma d'entrevue

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressée au *parcours de l'enseignant·e*, afin de déterminer si celui-ci a un impact sur la perception de l'histoire autochtone. La formation reçue (programme de BES suivi, lieu des études, l'accès à la formation continue), le nombre d'années d'expérience et le(s) lieu(x) de cette expérience (notamment la proximité avec des communautés autochtones ou une expérience de travail au sein d'une communauté) ont été explorés.

Figure 1.1 Schéma d’entrevue – parcours de l’enseignant·e



Ensuite, l’enseignement des éléments de contenu du programme ministériel en lien avec *l’histoire autochtone précoloniale* a été examiné. Nous avons établi quels pans de cette partie de l’histoire autochtone sont enseignés et de quelle façon (méthodes pédagogiques utilisées). Une attention particulière a été portée à l’usage de stéréotypes colonialistes s’inscrivant dans la tradition de l’enseignement de l’histoire autochtone au Québec, de même qu’à savoir si l’enseignant·e a un intérêt pour les perspectives autochtones sur leur propre histoire.

Finalement, nous avons étudié la question de l'enseignement des QSV en lien avec l'histoire autochtone. Les thèmes historiques suivants ont été identifiés comme étant des QSV et en conséquent font spécifiquement l'objet d'une analyse: la colonisation des peuples autochtones (particulièrement les pensionnats « indiens »), la *Loi sur les Indiens* et le statut d'Indien, la notion de génocide autochtone, les revendications territoriales, la crise d'Oka et les conditions de vie dans les collectivités autochtone. La notion d'inconfort culturel, le sentiment de ne pas assez maîtriser la matière et l'importance sociale accordée à ces éléments de matière sont aussi abordés.

Il est à noter que le schéma d'entrevue a été soumis à un chargé de cours au BES doté d'une expérience d'enseignement au secondaire. Ses conseils ont permis notamment de synthétiser l'entrevue et d'en réduire la durée, afin d'accommoder les enseignant·e·s que l'on peut présumer très occupé·e·s. Finalement, les questions ont été approuvées par la directrice de cette recherche, Mme Julia Poyet.

Le schéma d'entrevue complet peut être consulté à l'annexe C.

### 1.2.6 Déroulement des entrevues

Les entrevues, d'une durée moyenne de trente à quarante-cinq minutes, ont eu lieu en virtuel via la plateforme Teams. Cette méthode s'imposait du fait de la situation sanitaire instable et des contraintes géographiques. En outre, elle permettait d'accaparer le moins de temps possible des enseignant·e·s, particulièrement occupé·e·s en cette période de pandémie mondiale.

Les dix entrevues ont été réalisées dans une période de huit mois allant du 23 juin 2021 au 1<sup>er</sup> février 2022. Il est sans doute pertinent de mentionner que les questions autochtones étaient à l'avant-plan de l'actualité au début de l'été 2021 puisque des milliers de tombes anonymes d'enfants autochtones ont été découvertes près d'anciennes écoles résidentielles au moins de juin 2021. Ces découvertes, qui ont semé l'émoi dans la population canadienne et à travers le monde, ont donné une visibilité accrue à l'histoire des pensionnats « indiens »

et ont relancé le débat à savoir si les Autochtones canadiens ont été victimes d'un génocide au sens prévu par l'ONU. Cette situation a pu avoir une incidence sur les résultats de recherche. Une chose est sûre, les sujets de la recherche ont beaucoup fait référence aux événements de l'actualité en lien avec les Autochtones dans leurs entrevues.

Il est également à noter que si la plupart des entrevues ont assez rigoureusement suivi le schéma prévu, celle du sujet #10 ayant travaillé dans une communauté autochtone en a naturellement dévié pour aborder des problématiques spécifiques à ce contexte unique. Bien que le programme d'univers social du MEQ soit bel et bien enseigné dans les communautés autochtones, celles-ci ont droit à plus de flexibilité quant au contenu présenté. Il leur est en effet permis de laisser de côté certains éléments de matière pour faire de la place à des apprentissages plus significatifs aux yeux de la communauté, avec l'aide d'intervenant·e·s locales·aux comme des Aîné·e·s. Aussi, le contexte d'un·e enseignant·e allochtone amené·e à présenter leur propre histoire à des jeunes Autochtones est particulier et mérite que nous nous y attardions. De plus, les enjeux socio-économiques propres aux communautés autochtones en région éloignée et les caractéristiques culturelles de ces communautés en qui a trait à l'éducation, qui affectent nécessairement la réalité de l'enseignement, ne peuvent être ignorés. Le résultat est que l'entrevue du sujet #10 a été considérablement plus longue que les autres (près de deux heures) et a été par moments non directive, pour laisser la PE aborder les sujets qui lui semblaient les plus importants.

### 1.2.7 Méthode d'analyse

Toutes les entrevues ont été enregistrées via l'application Teams, à des fins d'analyse. La chercheure prenait des notes de ce qui était dit durant l'entrevue. Ces notes étaient immédiatement après l'entrevue consignées dans un document Word. Des mots-clés étaient soulignés pour aider au classement et à l'analyse des informations reçues. Il est à noter qu'à partir de ce moment, les participant·e·s étaient désigné·e·s par un numéro par respect pour l'anonymat.

À la lumière de cette première prise de notes, certains thèmes ont été identifiés comme intéressants à analyser. Il s'agissait des thèmes récurrents dans le discours des interviewé·e·s, ou encore d'éléments surprenants qu'il apparaissait important d'approfondir. Des grilles d'analyse ont ensuite été conçues pour chacun des thèmes identifiés. Dans certaines d'entre elles, plusieurs éléments ont été « croisés » afin de faire ressortir d'éventuels liens.

Tableau 1.1 Thèmes étudiés dans l'analyse

Profil des sujets (sexe, lieu du travail, secteur privé/public, années d'expérience)
Formation initiale et sensation d'être outillé·e ou non pour enseigner l'histoire autochtone
Présence des Inuit dans les cours
Peur de commettre des maladresses
Enseignement de l'histoire précoloniale
Enseignement des éléments de matière en lien avec la colonisation
La notion de génocide

Dans chacune des grilles, les commentaires pertinents de chaque répondant·e en lien avec le thème étaient consignés. Une réécoute des entrevues a été alors effectuée afin de bonifier les grilles d'analyse, notamment avec des citations précises.

### 1.2.8 Les limites de la recherche

La difficulté de recruter des sujets de recherche dans le contexte de la pandémie fait en sorte que l'échantillon est moins important que prévu. Bien qu'une collecte de données par entrevues suppose nécessairement une analyse qualitative d'études de cas sans prétention de représentativité statistique, nous aurions apprécié avoir accès à un plus grand nombre d'expériences d'enseignement. Cela dit, nous avons été satisfaites de la diversité des profils des répondant·e·s interrogé·e·s, et nous avons constaté que ces dix entrevues ont donné assez de pistes de réflexion pour une analyse intéressante.

Nous avons également été confrontée à une réalité bien connue en recherche : les PE ayant participé à notre étude avaient un biais positif en faveur de l'histoire autochtone, ce qui explique leur intérêt à contribuer à notre recherche. Nous pouvons donc supposer que notre échantillon est composé d'enseignant·e·s plus intéressé·e·s que la moyenne et peut-être également mieux informé·e·s que la moyenne en matière d'histoire autochtone. Il aurait été intéressant de parler à des PE qui trouvent que le nouveau programme d'univers social présente trop d'éléments de contenu en lien avec les Autochtones et qui ne voient pas la pertinence sociale de ceux-ci. Malgré cette lacune qui était par ailleurs anticipée, nous avons eu quelques commentaires de nos répondant·e·s indiquant avoir peu d'intérêt pour l'histoire canadienne, ou qui trouvaient que le nouveau programme prêchait par excès de zèle en termes de contenu en lien avec les Autochtones – ce qui n'empêchait pas qu'ils·elles étaient sensibles aux réalités des Premiers peuples. Nous croyons donc avoir quand même eu accès à une certaine diversité au niveau de l'engagement et des connaissances des PE interrogées par rapport à l'histoire des Autochtones, mais nous sommes consciente que nous n'avons pas eu accès aux témoignages d'enseignant·e·s qui auraient été les plus critiques ou les plus désengagé·e·s.

### 1.3 Cadre conceptuel et théorique

Dans cette partie, nous élaborerons le cadre conceptuel et théorique de cette recherche en définissant cinq concepts indispensables : la notion d'*autochtone*, le *colonialisme*, les *représentations sociales*, les *questions sociales vives (QSV)* et la définition de *génocide* selon le droit international.

#### 1.3.1 Autochtone<sup>33</sup>

La définition du terme « autochtone », que nous emploierons dans le cadre de cette recherche parce qu'il est le plus communément utilisé au Canada pour désigner les premiers habitants du territoire, ne fait pas consensus. Le Haut-Commissariat des Nations unies précise qu'en droit international, aucune définition de « peuples autochtones » ne fait autorité et que ce concept n'est pas défini clairement dans la *Déclaration sur les droits des peuples autochtones*<sup>34</sup>. On trouve toutefois des éléments de définition dans la *Convention (numéro 169) de l'Organisation internationale du Travail (OIT) relative aux peuples indigènes et tribaux*, notamment ceci :

[...] sont considérés comme indigènes<sup>35</sup> du fait qu'ils descendent des populations qui habitaient le pays, ou une région géographique à laquelle appartient le pays, à l'époque de la conquête ou de la colonisation ou de l'établissement de frontières actuelles de l'État, et qui, quel que soit leur statut

---

<sup>33</sup> Notons qu'il ne s'agit pas ici à proprement dit d'un « concept » à définir mais de précisions quant aux critères généralement reconnus d'appartenance à un groupe autochtone.

<sup>34</sup> Haut-Commissariat des droits de l'homme des Nations unies, *Les peuples autochtones et le système de protection des droits de l'homme des Nations unies*. New York et Genève, 2013, 54 p.

<sup>35</sup> Le terme « indigène » est considéré comme synonyme d'autochtone, mais nous lui préférons le second terme puisque c'est celui qui est le plus communément utilisé au Canada dans la langue française pour désigner les premiers habitants du territoire.

juridique, conservent leurs institutions sociales, économiques, culturelles et politiques propres ou certaines d'entre elles<sup>36</sup>.

Cette définition est elle-même inspirée du rapport du rapporteur spécial de l'ONU José Martínez Cabo intitulé *Study of the Problem of Discrimination Against Indigenous Populations*<sup>37</sup>. Dans cette étude datant de 1982, J. Martínez Cabo tente d'établir quels sont les critères retenus par les différents pays pour définir quels peuples peuvent être considérés comme « Autochtones » (*Indigenous*). Il examine d'abord les définitions provenant des organismes autochtones, à priori celle du World Council of Indigenous People :

The World Council of Indigenous Peoples declares that Indigenous peoples are such population groups as we are, who from old-age times have inhabited the lands where we live, who are aware of having a character of our own, with social traditions and means of expression that are linked to the country inherited from our ancestors, which a language of our own, and having certain essential and unique characteristics which confer upon us the strong conviction of belonging to a people, who have an identity in ourselves and should be thus regarded by others<sup>38</sup>.

En outre, J. Martínez Cabo retient que les différentes définitions de « peuples autochtones » incluent en général les éléments suivants (avec une importance variable accordée à chacun d'entre eux): le facteur biologique (ancêtres ayant occupé le territoire de façon continue pour une longue période et qui y résidaient à l'époque d'une conquête

---

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> José Martínez Cobo, *Study of the Problem of Discrimination Against Indigenous Populations*, United Nations Economic and Social Council, 1982, 69 p.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 5.

étrangère)<sup>39</sup>, la culture<sup>40</sup>, la langue, l'autoidentification, l'acceptation de la part d'un groupe autochtone reconnu et le lieu géographique de résidence<sup>41</sup>.

Notons que les définitions provenant des organisations autochtones insistent beaucoup sur le fait que le sentiment d'appartenance à un groupe indigène ou tribal devrait être considéré comme un critère fondamental d'identification à un groupe autochtone. Cet élément pose certaines difficultés au Canada, où les communautés autochtones condamnent vigoureusement les Autochtones « autoproclamé·e·s » souvent à la recherche d'avantages économiques et fiscaux, et où l'identité autochtone est, en grande partie à cause de la *Loi sur les Indiens*, enchâssée à des questions généalogiques, voire génétiques<sup>42,43</sup>. Ces controverses ont amené des membres des Premiers peuples à réclamer des mécanismes d'identification des membres de chaque communauté par la communauté elle-même<sup>44</sup>, car le problème d'usurpation d'identité autochtone peut potentiellement être

---

<sup>39</sup> Avec ou sans la notion de « sang autochtone », c'est-à-dire le calcul de la « proportion » de « sang autochtone » chez une personne. *Ibid*, p. 10.

<sup>40</sup> Certains pays vont jusqu'à lister des traits culturels précis considérés comme « autochtones » dans la définition qu'ils font de ces peuples, par exemple : la religion, le fait de vivre dans un système tribal, la tenue vestimentaire, etc. *Ibid*, p. 16.

<sup>41</sup> Par exemple, dans une réserve ou un autre endroit établi par le gouvernement, ou encore dans une communauté isolée ou au nord du territoire d'un pays. *Ibid*, p. 42.

<sup>42</sup> Laurence Niosi et Guy Bois, « Remise en doute des origines d'une militante autochtone; des chefs dénoncent », *Espaces Autochtones, Radio-Canada*, 7 février 2020, [ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1509375/autochtone-identite-usurpation-lorange](https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1509375/autochtone-identite-usurpation-lorange). Date consulté : 12 février 2020.

<sup>43</sup> Il faut toutefois noter que la définition provenant du World Council of Indigenous Peoples mentionne spécifiquement que l'identité autochtone ne devrait aucunement être définie par des « définitions artificielles » extérieures comme la Loi sur les Indiens. José Martínez Cobo, *Study of the Problem of Discrimination Against Indigenous Populations*, *op. cit.*, p. 5.

<sup>44</sup> À ce sujet, l'éditorial d'Édith Bélanger, diplômée de philosophie et membre de la nation Wolastoqiyik Wahsipekuk/malécite est éclairant : Édith Bélanger, « L'identité autochtone entre rêve et réalité », *Espaces autochtones, Radio-Canada*, [https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1518595/lidentite-autochtone-entre-reve-et-realite?pageNumber=1&fbclid=IwAR3MxVHEF99zvM4Mz06YWFjRGGtaFpe-1BnEG0llyZqLmI6KPG-aHg\\_bkds](https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1518595/lidentite-autochtone-entre-reve-et-realite?pageNumber=1&fbclid=IwAR3MxVHEF99zvM4Mz06YWFjRGGtaFpe-1BnEG0llyZqLmI6KPG-aHg_bkds). Date consulté : 12 février 2020.

contourné en combinant le critère d'autoidentification avec celui de l'acceptation de la part d'un groupe autochtone reconnu.

Au Canada, la *Loi constitutionnelle de 1982* reconnaît que le terme « autochtone » désigne trois groupes culturels, les Premières nations<sup>45</sup>, les Inuit et les Métis·e·s<sup>46</sup>. En 2016, 1,6 millions de Canadien·ne·s s'identifiaient comme Autochtones, représentant ainsi 4,9% de la population du pays<sup>47</sup>. Notons par ailleurs que c'est la *Loi sur les Indiens* datant de 1876 qui octroie et administre le « statut d'Indien·ne », statut qui divise les membres des Premières nations en deux catégories, les Indien·ne·s « inscrit·e·s » et les « non inscrit·e·s »<sup>48</sup>. Le statut d'Indien·ne inscrit permet de reconnaître juridiquement qu'une personne est d'ascendance des Premières nations, ce qui lui donne certains droits, comme celui de vivre sur les terres des réserves et des exemptions fiscales<sup>49</sup>. Ce statut controversé, qui ne touche au demeurant pas les Inuit et les Métis·e·s, ne sera pas pris considération dans cette recherche dans la définition retenue d'Autochtone ou de membre d'une Première nation vu son caractère limitatif et, aux yeux de plusieurs, colonialiste. Par contre, la *Loi sur les Indiens* sera évoquée à quelques reprises dans cette recherche, car il s'agit d'un élément de matière qui figure au programme d'univers social. En outre, cette loi est fondamentale pour comprendre les rapports historiques et actuels des Autochtones avec le gouvernement canadien.

---

<sup>45</sup> Le terme « Amérindiens », qui désignait jusqu'à récemment les membres de Premières nations, est désormais considéré comme désuet et teinté de colonialisme.

<sup>46</sup> Vanessa Ledoux, *Les représentations des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire à propos des peuples autochtones et l'impact d'une activité d'analyse de sources sur ces représentations*, mémoire de maîtrise (histoire), Montréal, Université du Québec à Montréal, 2019, p. 8.

<sup>47</sup> Zach Parrott, « Peuples autochtones au Canada », *Encyclopédie Canadienne*, 19 août 2019, *Historica Canada*, <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/peuples-autochtones>. Date consulté: 10 février 2020.

<sup>48</sup> William B. Henderson, « Loi sur les Indiens », *l'Encyclopédie Canadienne*, 23 octobre 2018, *Historica Canada*, <https://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-sur-les-indiens>. Date consulté: 10 février 2020.

<sup>49</sup> *Ibid.*

Puisque notre recherche porte spécifiquement sur la situation au Québec, notons que le gouvernement provincial a reconnu l'existence de onze nations autochtones sur son territoire, dix étant des peuples des Premières nations et une regroupant les Inuit. Les dix peuples des Premières nations reconnus sont les Huron·ne·s-Wendat (Capitale-Nationale), les Kanien'kehá:ka/Mohawks (Montréal), les Innu·e·s/Montagnais·e·s (Côte-Nord, Saguenay-Lac-Saint-Jean), les Eeyous/Cris (Nord-du-Québec), les Naskapis (Nord-du-Québec), les Anishnabe/Algonquin·e·s (Abitibi, Outaouais), les Atikamekw (Lanaudière, Mauricie), les Wolastoqiyik/Malécites (Bas-Saint-Laurent), les Mi'kmaq/Micmacs (Gaspésie) et les Abénaquis·e·s (Centre-du-Québec). Les Inuit, qui forment un regroupement ethnique distinct des membres des Premières nations, sont répartis dans 14 villages situés au nord du 55<sup>e</sup> parallèle, dans le territoire du Nunavik. En tout, les onze nations autochtones reconnues par le gouvernement du Québec sont organisées en 55 communautés réparties dans douze des dix-sept régions administratives du Québec. Notre étude portera donc sur l'enseignement qui est fait de l'histoire des onze nations autochtones vivant au Québec et reconnues par le gouvernement provincial<sup>50</sup>.

### 1.3.2 Colonialisme

Puisque seront évoqués à plusieurs reprises les effets du colonialisme canadien sur les peuples autochtones, il convient d'établir la définition de colonialisme telle qu'elle sera retenue dans cette recherche. Nous verrons également comment le colonialisme s'est incarné dans les relations entre le gouvernement canadien et les Autochtones.

---

<sup>50</sup> Notons qu'aucune nation métisse n'est reconnue au Québec. Elles seront donc laissées de côté pour cette étude.

### 1.3.2.1 Le colonialisme : définition, justifications et critiques

Le terme « colonialisme » évoque nécessairement celui de « colonisation ». Au sens historique, la colonisation réfère simplement au peuplement d'un territoire par des émigré·e·s qui ont quitté leur mère-patrie<sup>51</sup>. Toutefois, la colonisation dans sa signification « moderne » englobe des phénomènes plus larges, comme ceux d'occupation, de mise en tutelle et d'exploitation de territoires outre-mer<sup>52</sup>. Avec cette acceptation, la colonisation réfère à peu près à la même réalité que les concepts de colonialisme et d'impérialisme.

Cécile Van den Avenne propose cette définition du colonialisme, disant qu'elle

[...] réfère à une idéologie prônant l'exploitation par une puissance politique de territoires non intégrés à son espace national et considérés comme sous-développés (économiquement, technologiquement mais également culturellement). Le colonialisme justifierait ainsi la colonisation, à partir d'arguments différentialistes [...] <sup>53</sup>

Plusieurs experts soulignent ainsi l'importance de la construction de la figure d'un « Autre » dans la pensée colonialiste, cet « Autre » qui permet d'affirmer l'identité du colonisateur et dont l'infériorité présumée justifierait la prise en charge<sup>54</sup>. Le colonialisme implique donc la création de groupes d'individus hiérarchisés selon des facteurs plus ou moins définis de « race », d'ethnie, de langue ou de religion. L'appartenance à un groupe donné permettait d'obtenir ou non des droits dans le système colonial<sup>55</sup>. C. Van den Avenne souligne également que l'une des stratégies de prédilection des colonisateurs pour officialiser son emprise sur un territoire était la « fixation par l'écrit », c'est-à-dire l'usage

---

<sup>51</sup> Henri Wesseling, *Colonialisme, impérialisme, décolonisation - Contributions à l'histoire de l'expansion européenne*, Paris, Éditions de l'Harmattan, 2013, p. 11.

<sup>52</sup> *Ibid*, p. 12.

<sup>53</sup> Cécile Van den Avenne, « Colonialisme », *Langage et société*, vol. 1, no. HS1, 2021, p. 47.

<sup>54</sup> Sophie Leclercq, « Le colonialisme mis à nu. Quand les surréalistes démythifiaient la France coloniale (1919-1962) », *Revue historique*, vol. 646, no. 2, 2008, p. 315.

<sup>55</sup> Cécile Van den Avenne, « Colonialisme », *op .cit.*, p. 47.

des lois et des traités pour « figer » juridiquement le nouveau système : fixation des frontières, de l'état civil, des us et coutumes, etc<sup>56</sup>. Au Canada d'ailleurs, les relations entre les Autochtones et le gouvernement canadien reposent encore largement aujourd'hui sur une série de traités d'une autre époque. La *Loi sur les Indiens* de 1876 est un autre exemple de fixation juridique du statut civil des membres des Premières nations du Canada, et elle est par ailleurs encore en vigueur aujourd'hui.

Si la colonisation a existé de tous les temps, c'est au XIX<sup>e</sup> siècle qu'elle connaît son apogée alors qu'elle devient indissociable de la notion d'empire. À cette époque, de nombreux théoriciens anglais, français, allemands et américains développent et justifient l'idéologie impérialiste avec l'argument qu'elle représenterait une transposition de la théorie de Darwin aux relations entre États. En ce sens, l'expansionnisme serait un phénomène naturel et lié aux instincts normaux de l'homme. De la même façon, les nations « arriérées » seraient naturellement vouées à disparaître dans l'évolution. Cette vision darwiniste a eu ses effets sur les relations entre les Eurocanadien·ne·s et les Autochtones du Canada. Jusqu'aux années 1990, qui ont vu un réel changement d'attitude face aux Premiers peuples, « la culture politique canadienne considérait le destin des peuples autochtones comme une tragédie inévitable, celle des peuples primitifs soumis à un processus inéluctable de modernisation – et donc d'assimilation. »<sup>57</sup>

L'impérialisme du XIX<sup>e</sup> siècle s'appuie également sur la théorie raciste, où, comme l'homme politique français Jules Ferry l'a formulé, la « supériorité » des Blancs constitue à la fois un « droit » et un « devoir » pour ces derniers<sup>58</sup>. En effet, les Occidentaux considéraient avoir le devoir de « civiliser » le monde à leur image et de propager la foi

---

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> Dalie Giroux, « Pour une vraie décolonisation de l'État canadien », *Relations*, numéro 791, p. 21.

<sup>58</sup> Jean Bruhat, « Colonialisme et anticolonialisme », dans *l'Encyclopédie Universalis*, universalis-granby.proxy.collecto.ca/encyclopedie/colonialisme-et-anticolonialisme. Date consulté : 16 février 2022.

chrétienne. C'est ce qui a été appelé « le fardeau de l'homme blanc », selon la formule consacrée par un poème de Rudyard Kipling datant de 1899<sup>59</sup>. Cette mentalité a perduré à travers les décennies.

Il faut toutefois mentionner que même au XIXe siècle et au début du XXe siècle, le colonialisme fait face à la critique. John A. Hobson, dans son livre *Imperialism : a Study* datant de 1902, devenu depuis un ouvrage classique de la théorisation de l'impérialisme, indique que celui-ci est une expansion politique motivée par les besoins du capitalisme. Puisqu'elle est le résultat d'une répartition des richesses inégales, elle est donc foncièrement immorale à ses yeux<sup>60</sup>.

### 1.3.2.2 Le colonialisme au Canada

Le Canada nouvellement créé en 1867 n'a pas échappé pas aux mentalités de son temps. Le rapport de l'ENFFADA définit ainsi la colonisation dans le contexte canadien : « La colonisation désigne les processus par lesquels les peuples autochtones ont été dépossédés de leurs terres et de leurs ressources, soumis à un contrôle externe et visés par des mesures d'assimilation et, dans certains cas, d'extermination. »<sup>61</sup> Elle inclut la création de lois et

---

<sup>59</sup>Merriam-Webster, “White man’s burden”, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/white%20man%27s%20burden>. Date consulté : 4 mars 2022.

<sup>60</sup> Henri Wesseling, *Colonialisme, impérialisme, décolonisation - Contributions à l'histoire de l'expansion européenne*, op. cit., p. 11.

<sup>61</sup> Enquête nationale sur les femmes et filles autochtones disparues et assassinées, *Réclamer notre pouvoir et notre place – le rapport de l'Enquête nationale sur les femmes et filles autochtones disparues et assassinées*, volume A1, 2019, p. 249.

d'institutions qui visent à contrôler les Autochtones, le tout étant justifié et soutenu par des principes religieux et moraux.

Bien que l'entreprise coloniale des Européen·ne·s sur les Autochtones ait été amorcée dès l'arrivée des Français·e·s sur le territoire nord-américain au XVI<sup>e</sup> siècle, à l'époque surtout par le biais d'une stratégie de christianisation qui n'eut sur le coup qu'un succès très modeste<sup>62</sup>, c'est la création de l'État canadien moderne qui accélère le processus et le rend irréversible. Les Autochtones, jadis des allié·e·s commerciaux dans une économie basée sur le commerce des fourrures, sont désormais considéré·e·s comme une entrave à l'expansion territoriale canadienne et au contrôle des ressources. Les politiciens se mettent alors à parler ouvertement du « problème indien »<sup>63</sup> et des moyens pour le régler. Après mûres considérations, il fut décidé d'opter essentiellement pour une stratégie d'isolation et d'assimilation. En vertu de la *Loi sur les Indiens* (1876), le statut d'Indien devient séparé de la citoyenneté canadienne et encourage le fait de vivre dans les réserves, qui sont sous juridiction fédérale. Les réserves amènent les Autochtones à céder leurs vastes territoires, que le gouvernement canadien veut coloniser et où il désire faire passer des chemins de fer, en échange de quelques avantages financiers souvent devenus nécessaires à leur survie. Comme les conditions de vie dans les réserves sont maintenues à un niveau misérable, les autorités espèrent que les Autochtones les quitteront éventuellement d'eux-mêmes et se mêleront aux villes, complétant leur « absorption » par la société canadienne. C'est ce qui a été qualifié par Corvin Russell « d'arme de la misère » : forcer l'assimilation par l'imposition de conditions de vie déplorables<sup>64</sup>. Parallèlement, le système des pensionnats

---

<sup>62</sup> Cornelius J. Jaenen, « Relations entre les Autochtones et les Français », dans *l'Encyclopédie Canadienne*, 17 août 2015, *Historica Canada*. [www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/rerelations-entre-les-autochtones-et-francais](http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/rerelations-entre-les-autochtones-et-francais). Date consulté: 16 février 2022.

<sup>63</sup> Corvin Russell, « Le colonialisme canadien, d'hier à aujourd'hui », dans *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (18), 2017, p. 100.

<sup>64</sup> *Ibid.*

« indiens » est développé, avec l'intention avouée de « tuer l'Indien dans l'enfant »<sup>65</sup> : il devient un puissant outil du colonialisme canadien. Plusieurs politiciens de l'époque n'hésitent pas à déclarer que le « problème indien » est voué à disparaître, puisqu'il n'y aurait éventuellement plus d'Autochtones au Canada<sup>66</sup>.

Malgré les efforts de réconciliation nationale, incarnés par les différentes commissions d'enquête qui se sont succédées dans les dernières années et par la volonté de plus en plus souvent exprimée d'une approche de nation à nation avec les Autochtones, il reste que la plupart des expert·e·s s'entendent pour dire que les relations entre les descendant·e·s des premiers occupant·e·s du territoire et le gouvernement canadien sont encore marquées par le colonialisme. Entre autres, la *Loi sur les Indiens* est toujours en vigueur, créant une catégorie à part de citoyen·ne·s canadien·ne·s placé·e·s sous la tutelle du gouvernement fédéral, ce dernier disposant ainsi d'un vaste contrôle sur une variété d'aspects de leurs vies (identité, propriété, mariage, héritage, éducation, démocratie locale, fiscalité)<sup>67</sup>. Dans la même veine, le philosophe et politologue James Tully n'hésite pas à qualifier la *Loi sur les Indiens* de « [...] dictature administrative qui régit tous les détails de la vie amérindienne et qui a été imposée sans le consentement des peuples autochtones »<sup>68</sup>.

Bien que les problèmes divers liés à la *Loi sur les Indiens* soient bien connus et que sa nature colonialiste soit décriée, il demeure complexe de l'abolir puisque désormais l'essentiel des structures politiques et administratives des communautés autochtones y sont enchâssées. De plus, certains Autochtones craignent que la disparition du statut d'Indien,

---

<sup>65</sup> Sean Carleton et Crystal Gail Fraser, « Tuer l'Indien dans l'enfant : les pensionnats autochtones et le rôle de John A. McDonald », dans *HistoireEngagée.ca* le 5 novembre 2019, [histoireengagee.ca/tuer-lindien-dans-lenfant-les-pensionnats-autochtones-et-le-role-de-john-a-macdonald](http://histoireengagee.ca/tuer-lindien-dans-lenfant-les-pensionnats-autochtones-et-le-role-de-john-a-macdonald). Date consulté : 16 février 2022.

<sup>66</sup> Corvin Russell, « Le colonialisme canadien, d'hier à aujourd'hui », *op. cit.* p. 101.

<sup>67</sup> Dalie Giroux, « Pour une vraie décolonisation de l'État canadien », *op. cit.* p. 21.

<sup>68</sup> Nicolas Paquet, *Reconnaissance et résurgence : la nécessité d'une approche ascendante dans le contexte colonial canadien*, mémoire de maîtrise (philosophie), Université du Québec à Montréal, Montréal, 2017, p. 4.

qui reconnaît en quelque sorte leur existence, ne concrétise leur disparition au sein de la société canadienne<sup>69</sup>.

Par ailleurs, l'occupation et l'exploitation du territoire canadien par les gouvernements et par les entreprises reposent le plus souvent sur des traités négociés par les politiciens du XIX<sup>e</sup> siècle, qui prévoyaient des redevances souvent ridicules aux Autochtones pour l'abandon de leurs terres ancestrales. Dalie Giroux, professeure de pensée politique à l'Université d'Ottawa, affirme qu'une vraie décolonisation de l'État canadien passerait par la refonte du cadre juridique, pensé pour favoriser l'exploitation des ressources par les entreprises privées, afin de permettre aux Autochtones d'avoir un pouvoir réel sur leurs territoires<sup>70</sup>. Taiaiake Alfred, intellectuel kanien'kehá:ka/Mohawk et anciennement professeur à l'Université de Victoria, abonde dans le même sens en disant que « [...] 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. »<sup>71</sup> La décolonisation passerait donc par des réformes profondes du cadre juridique et des institutions politiques.

Aussi, les penseurs et penseuses de la « résurgence autochtone », mouvement qualifié de « [...] « révolution spirituelle » par laquelle les descendants des premiers occupants de ce que l'on nomme aujourd'hui le Canada seraient à même de retrouver leur identité et leur dignité, et ce malgré les impacts vifs du colonialisme d'établissement »<sup>72</sup>, défendent l'idée que l'actuelle politique de reconnaissance des droits et des spécificités des Autochtones

---

<sup>69</sup> *Ibid*, p. 22.

<sup>70</sup> Dalie Giroux, « Pour une vraie décolonisation de l'État canadien », *op. cit.*, p. 23.

<sup>71</sup> Taiaiake Alfred, « En finir avec le bon sauvage », dans *Nouveaux Cahiers du socialisme*, 18, 2017, p. 65.

<sup>72</sup> Nicolas Paquet, *Reconnaissance et résurgence : la nécessité d'une approche ascendante dans le contexte colonial canadien*, *op. cit.*, p. 46.

par les gouvernements canadien et provinciaux n'est que la continuité du rapport colonialiste préexistant. G. Coulthard définit cette politique de reconnaissance ainsi :

I take “politics of recognition” to refer to the now expansive range of recognition-based models of liberal pluralism that seek to “reconcile” indigenous claims to nationhood with Crown sovereignty by accommodating indigenous identities in some form of renewed relationship with (and within) the Canadian state<sup>73</sup>.

L'idée que les gouvernements peuvent « octroyer » à leur guise leur reconnaissance aux Autochtones est aux yeux de certains une autre preuve de la nature profondément asymétrique des relations entre les gouvernements et les Premiers peuples, considérant surtout que “[...] colonial powers will only recognize the collective rights and identities of Indigenous peoples insofar as this recognition does not throw into question the background legal, political and economical framework of the colonial relationship itself”<sup>74</sup>. À ce sujet, T. Alfred ajoute: “Indigenous people understand well how ordinary Canadians turn hostile and violent when indigenous peoples’ demands for recognition of their land rights or political rights threatens white society’s economic privilege on the land.”<sup>75</sup> Ainsi, la reconnaissance des nations autochtones à l'intérieur d'un système colonialiste favorisant la préservation des privilèges des Eurocanadien·ne·s ne serait porteuse que de peu de changements réels.

À l'instar du politologue G. Coulthard, plusieurs membres du mouvement de la résurgence autochtone mettent de l'avant l'idée d'une « autoreconnaissance » au sein même des nations autochtones plutôt que la réclamation d'une reconnaissance provenant des

---

<sup>73</sup> Glen Coulthard, “Indigenous People and the Politics of ‘Recognition’”, *New Socialist*, issue 58, septembre-octobre 2016, p. 9.

<sup>74</sup> E. Povinelli in Glen Coulthard, “Subjects of Empire : Indigenous people and the ‘Politics of Recognition’ in Canada”, *Contemporary Political Theory*, numéro 6, 2007, p. 451.

<sup>75</sup> Taiaiake Alfred et Anna Lowe, “What are Warrior Societies?”, *New Socialist*, issue 58, septembre-octobre 2016, p. 7.

gouvernements canadien et provinciaux<sup>76</sup>. Le mouvement du « Warrior Society », qui existe depuis les années 1970, prône d'ailleurs une approche où les membres des communautés autochtones protègent eux-mêmes leurs territoires face à l'exploitation de l'État et des entreprises canadiennes et défient les lois considérées comme injustes<sup>77</sup>. Il appelle donc à une décolonisation proactive et militante, pouvant dans certains cas aller jusqu'au recours à la violence.

Notons finalement que l'imaginaire colonialiste s'est transposé jusque dans les systèmes d'éducation et les programmes scolaires, comme il sera démontré dans le bilan historiographique. L'heure est à la décolonisation, voire à l'autochtonisation de l'éducation, et bien que la chose soit loin d'être accomplie, plusieurs initiatives en ce sens sont présentement en cours.

### 1.3.3 Représentations sociales

Théorie à la jonction de plusieurs disciplines, les représentations sociales (RS) ne sont pas aisées à définir. On reconnaît généralement que c'est au sociologue Émile Durkheim qu'on doit dès le 19<sup>e</sup> siècle l'approche « collective » des représentations<sup>78</sup>. Moscovici, dans les années 60, puis Jodelet dans les années 90 ont successivement fait progresser la théorie des

---

<sup>76</sup> Glen Couthlard, "Subjects of Empire : Indigenous people and the 'Politics of Recognition' in Canada", *op. cit.*, p. 453.

<sup>77</sup> Taiaiake Alfred et Anna Lowe, "What are Warrior Societies", *op. cit.*, p. 8.

<sup>78</sup> Vanessa Ledoux, *Les représentations des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire à propos des peuples autochtones et l'impact d'une activité d'analyse de sources sur ces représentations*, *op. cit.*, p. 11.

RS. C'est toutefois cette définition d'Abric datant de 1989 qui nous semble la plus éclairante dans la perspective de la présente recherche :

[...] un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à 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<sup>79</sup>.

Retenons également cette synthèse du concept proposée par Vanessa Ledoux, historienne qui s'est également intéressée aux RS des autochtones :

[Les] représentations sociales [...] 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 notre conception et l'appropriation du monde qui nous entoure, le rendant intelligible<sup>80</sup>.

Du concept de RS découle celui, particulièrement pertinent dans le contexte de l'enseignement de l'histoire autochtone, de stéréotype.

Dans leur ouvrage *Stéréotypes et clichés*, Amossy et Herschberg Pierrot suggèrent cette définition des stéréotypes :

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

---

<sup>79</sup> Jean-Claude Abric, *L'étude expérimentale des représentations sociales*, dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France, 1989, pp. 203-223.

<sup>80</sup> Vanessa Ledoux, *Les représentations des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire à propos des peuples autochtones et l'impact d'une activité d'analyse de sources sur ces représentations*, op. cit., p. 16

relèvent de la fiction non pas parce qu'elles sont mensongères, mais parce qu'elles expriment un imaginaire social<sup>81</sup>.

Bien qu'en général perçus de façon péjorative, les stéréotypes ne peuvent être réduits qu'à cet aspect. Ils doivent plutôt être considérés comme l'un des « [...] nombreux outils disponibles afin d'instituer un système de représentation qui dicte le rapport avec soi-même et les autres. [*Ils deviennent*] donc tout autant un accès qu'un obstacle à la connaissance de l'Autre. »<sup>82</sup>

Puisque les stéréotypes sont une représentation de l'Autre à travers une construction imaginaire, ils sont indispensables à l'édification d'une figure historiquement « altérisée »<sup>83</sup>. Comme il sera établi plus tard, l'histoire scolaire a longtemps altérisé les Autochtones pour en faire une figure par rapport à laquelle l'identité canadienne-française pouvait se définir, et en ce sens ils ont fait – et continuent de faire l'objet – de nombreuses représentations stéréotypées. Ces stéréotypes proviennent du passé colonial, et ils se sont transposés dans l'enseignement qu'on a fait des sujets touchant aux Autochtones pour ensuite être perpétués par cet enseignement. Ils sont aussi propagés par les représentations médiatiques négatives des Premières nations et des Inuit, de même que dans les institutions et le droit canadiens. Ce sont les valeurs coloniales issues de cet imaginaire et les stéréotypes qui en découlent que Sarah Booth propose de défier<sup>84</sup> par le biais de l'éducation<sup>85</sup>.

---

<sup>81</sup> Ruth Amossy et Anne Herschberg-Pierrot, *Stéréotypes et clichés, 3<sup>e</sup> édition*. Paris, Nathan, 2011, p. 26.

<sup>82</sup> Vanessa Ledoux, *Les représentations des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire à propos des peuples autochtones et l'impact d'une activité d'analyse de sources sur ces représentations*, op. cit., p. 18.

<sup>83</sup> Vanessa Ledoux, *Les représentations des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire à propos des peuples autochtones et l'impact d'une activité d'analyse de sources sur ces représentations*, op. cit., p. 17.

<sup>84</sup> Traduction libre de *to challenge*.

<sup>85</sup> Sarah Booth, *Teaching Aboriginal curriculum content in Australian high schools*, op. cit., p. 1.

### 1.3.4 L'inconfort culturel et les questions socialement vives (QSV)

Plusieurs enseignant·e·s allochtones rapportent un inconfort culturel quand vient le moment d'enseigner l'histoire autochtone. Cet inconfort culturel se manifeste particulièrement face à ce que des chercheur·se·s ont qualifié de QSV, c'est-à-dire des sujets perçus comme délicats et socialement controversés. Se sentant peu ou pas qualifié·e·s pour présenter adéquatement les enjeux reliés à ces QSV à leurs élèves et craignant de commettre des maladresses, les enseignant·e·s peuvent être tenté·e·s de les éviter. Une étude datant de 2020, qui visait à trouver des pistes de solution pour l'inclusion et la réussite des étudiant·e·s autochtones dans le réseau scolaire par la voie de la sécurisation culturelle, a conclu que

Les professeurs rencontrés se disent parfois mal à l'aise d'aborder des questions liées aux communautés autochtones en classe. Ils ont peur de choquer ou de blesser et ne veulent pas non plus faire d'appropriation culturelle ou tenir des propos inappropriés. Bref, ils ont l'impression de marcher sur des œufs. Le malaise est parfois si fort qu'ils préfèrent taire le sujet. Or, selon les étudiants autochtones, ce silence crée aussi de l'insécurité. Pour eux, faire abstraction des questions liées aux communautés autochtones en classe est une non-reconnaissance de leur présence et de leur apport à la société [...]<sup>86</sup>

Cet évitement est longuement abordé par S. Booth dans son mémoire. La chercheure déplore en effet que « In an effort to not offend, we are in fact allowing a culture of avoidance to continue. »<sup>87</sup> Pour S. Booth, l'évitement des perspectives autochtone est un problème central puisque d'éviter ce contenu entretient la perception que celui-ci n'est pas important<sup>88</sup>; en ce sens, il apparaît donc impératif d'outiller adéquatement les PE pour

---

<sup>86</sup> Julie Mareschal et Anne-Andrée Denault, « Comment rendre nos classes plus culturellement sécurisantes pour les étudiants autochtones », dans les *Cahiers de l'IRPI 4 – Comment aborder les sujets sensibles en classe*, Actes du Colloque virtuel tenu les 21-22 janvier 2021, p. 33.

<sup>87</sup> Sarah Booth, *Teaching Aboriginal curriculum content in Australian high schools*, *op. cit.*, p. 148.

<sup>88</sup> *Ibid*, p. 2

qu'elles puissent rendre compte des différentes perspectives sur l'histoire autochtone et en particulier des QSV qui y sont associées.

#### 1.3.4.1 QSV : une définition

Ce sont Laurence Simonneaux et Alain Legardez qui ont proposé en 2006 le terme de questions socialement vives (QSV) pour désigner les « questions complexes ouvertes controversées et intégrées à des contextes réels »<sup>89</sup>. Dans un monde qui se transforme à un rythme effréné, où les moyens de communication permettent la multiplication des sources d'information et où les crises environnementales et sanitaires sont nombreuses, les QSV deviennent un enjeu majeur en éducation. Ce qui détermine qu'une question est « vive » est le fait qu'elle fasse l'objet de débats dans la société, souvent relayés par les médias; en conséquent, les élèves peuvent avoir quelques connaissances superficielles sur le sujet ou même s'être formé une opinion préalable. Aussi, les connaissances scientifiques reliées au sujet en question ne sont souvent pas stabilisées, ce qui rend difficile pour la PE d'opter pour une approche strictement factuelle<sup>90</sup>. Plusieurs éléments en lien avec la gestion de la pandémie de covid-19, comme le port du masque, la vaccination obligatoire ou les manifestations anti-mesures sanitaires sont des exemples de thèmes d'actualité qui sont des QSV touchant à des connaissances scientifiques en mouvement. Face à la polarisation des opinions et aux controverses impliquées par ce type de sujets, la PE peut craindre de ne pas être en mesure de gérer les réactions potentiellement vives que suscitera la QSV chez les élèves.

---

<sup>89</sup> Laurence Simonneaux et Chantal Pouliot, « Les questions socialement vives (QSV) ou socially acute questions (SAQ) », *Sisyphus journal of Education*, volume 5, numéro 2, 2007, p. 6.

<sup>90</sup> *Ibid.*

Les recherches sur les QSV ont jusqu'ici surtout porté sur les controverses scientifiques, technologiques et environnementales qui sont débattues dans l'actualité<sup>91</sup>, ou sur des questions économiques<sup>92</sup>. Sivane Hirsch, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, s'est pour sa part intéressée aux thématiques sensibles en histoire. Elle considère qu'il faut quatre éléments pour qu'un sujet soit considéré comme un QSV : qu'il soit tabou, que des liens puissent être faits avec des éléments d'actualité, qu'il fasse débat et qu'il soit complexe. En ce qui a trait aux tabous, il est intéressant de mentionner que contrairement à ce que nous pourrions croire, ils ne sont pas moins nombreux aujourd'hui qu'autrefois. Ces « interdits ritualisés », comme S. Hirsch les définit, ne font que se déplacer d'objet au fil du temps :

[...] [les] tabous socialement construits sont le plus souvent spécifiques à chaque culture, à chaque croyance et à chaque société, hormis, comme nous le rappellent les anthropologues, l'inceste, qui est un tabou dans toutes les sociétés du monde. D'autres exemples, comme la mort, sont peut-être des tabous partout, mais ils s'expriment, si on peut le dire ainsi, différemment dans chaque société<sup>93</sup>.

La complexité des sujets traités est également une caractéristique non négligeable des QSV : elle s'impose « comme une menace pour le personnel enseignant qui se sent souvent dépassé et pas assez informé, et se croit obligé de faire des recherches exhaustives avant

---

<sup>91</sup> Chantal Pouliot, « Quand la recherche en éducation aux sciences se propose d'examiner le point de vue d'étudiants sur les rôles et capacités des acteurs sociaux concernés par les controverses sociotechniques », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, volume 44, numéro 3, pp. 435–450.

<sup>92</sup> Alain Legardez, « L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l'exemple de questions économiques », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 30, numéro 3, 2004, 647–665.

<sup>93</sup> Sivane Hirsch, « Comment aborder les sujets sensibles en classe? » *Les cahiers de l'IRIPI*, vol. 4, 2021, p. 45.

de pouvoir en parler en classe. »<sup>94</sup> Le sentiment de n’être pas compétent pour aborder un sujet donné peut être un frein à son enseignement.

Dans une société de plus en plus multiculturelle et plurielle, la PE est naturellement amenée à être de plus en plus confrontée à une variété d’opinions, de références culturelles et de sensibilités avec lesquelles elle n’est pas nécessairement familière. Comme les QSV ne peuvent être totalement évités, car c’est la « mission éducative des institutions scolaires » d’aborder de telles questions<sup>95</sup>, il devient nécessaire de se pencher sur la façon de les présenter en classe. Dans les guides qu’elle a contribués à élaborer, S. Hirsch propose les étapes de *réflexion, préparation, animation et retour*, et offre une réflexion intéressante sur la décentration, un positionnement « entre relativisme et ethnocentrisme », qui permet d’aborder la thématique à partir de différents points de vue<sup>96</sup>. À cette démarche réflexive, elle recommande aussi d’ajouter une approche d’ouverture, de sensibilité et d’humilité<sup>97</sup>.

S. Hirsch s’est particulièrement intéressée à l’enseignement des génocides pour illustrer comment les QSV peuvent être abordés en histoire<sup>98</sup>. Ce sujet touche à l’histoire autochtone puisque la question à savoir si les Premiers peuples du Canada ont été les victimes d’un génocide est de plus en plus d’actualité et peut difficilement être occultée en classe, bien qu’elle ne figure pas encore au programme officiel d’univers social.

---

<sup>94</sup> *Ibid*, p. 46

<sup>95</sup> *Ibid*, p. 47.

<sup>96</sup> Geneviève Audet, Sivane Hirsh, Michel Turcotte, *Vivre ensemble : aborder les sujets sensibles avec les élèves – guide pédagogique*, Centre d’intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2015, p. 13.

<sup>97</sup> Sivane Hirsch, « Comment aborder les sujets sensibles en classe? », *op. cit.*, p. 49.

<sup>98</sup> S. Hirsch, en collaboration avec Sabrina Moisan, a préparé un guide pédagogique à l’intention des PE sur l’enseignement des génocides. Sivane Hirsch et Sabrina Moisan, Dans *Étudier les génocides, guide pédagogique*, UQTR/Université de Sherbrooke, à l’adresse education-genocide.ca.

Dans le cadre des cours d'histoire de secondaire 4 et 5, plusieurs autres thématiques en lien avec les Autochtones qui sont intégrées au programme obligatoire d'univers social peuvent être considérées comme appartenant à la catégorie de QSV. L'histoire des pensionnats « indiens », la *Loi sur les Indiens* et les enjeux reliés aux territoires sont de bons exemples de thème controversés. Notons également que la simple admission de l'existence d'un racisme systémique ou d'une discrimination à l'endroit des Autochtones peut être délicate dans certaines régions où des communautés des Premiers peuples cohabitent avec des allochtones. L'exemple de Val-d'Or, où des policiers blancs ont été accusés d'avoir agressé sexuellement des femmes Anishnabe, est ici pertinent : un reportage d'*Enquête* ayant porté l'affaire à l'attention de tout le Québec, les Abitibien·ne·s peuvent craindre d'être perçu·e·s comme racistes et être sur la défensive quand le sujet est abordé en classe<sup>99</sup>. Dans ces régions où des tensions historiques existent entre les communautés autochtones et leurs voisin·e·s allochtones, l'enseignement des QSV peut à la fois représenter des difficultés et revêtir une importance particulière.

#### 1.3.4.2 L'affaire à l'Université d'Ottawa et la question de la liberté académique

Nous pouvons supposer que cette peur de commettre des maladresses est d'autant plus importante ces dernières années, alors que des enseignant·e·s ont été l'objet de plaintes d'étudiant·e·s et de reportages dans les médias à la suite de commentaires en classe qui ont été perçus comme insensibles ou racistes. L'affaire à l'Université d'Ottawa, où une chargée de cours a été vilipendée par la communauté universitaire puis critiquée par différents médias à travers tout le pays pour avoir utilisé le mot commençant par « n » dans un contexte pédagogique, semble avoir particulièrement marqué les esprits. De nombreux éditorialistes ont commenté le scandale dans les semaines qui ont suivi et plusieurs

---

<sup>99</sup> C'est un point qui a été abordé par l'un des sujets de notre recherche, et qui sera élaboré plus loin dans l'analyse.

établissements d'éducation supérieure ont dû prendre position dans ce dossier. L'opinion semblait divisée entre les observateur·rice·s du Québec et ceux·celles du Canada anglais, les premier·ère·s plaidant en faveur de la liberté académique et les second·e·s étant plus prompt·e·s à privilégier avant tout un environnement d'enseignement parfaitement inclusif, soucieux de respecter les sensibilités de tous<sup>100</sup>.

Dans un article intitulé « Liberté d'expression, droit à l'égalité et droit à la dignité : hiérarchie ou équilibre? », Rachida Azdouz indique pour sa part que l'affaire à l'Université d'Ottawa ne peut être réduite qu'à la simple question de la liberté académique et a en fait des ramifications juridiques. En effet, elle relève d'un choc entre les droits de la chargée de cours et ceux de ses étudiant·e·s : d'une part, l'enseignante peut « [...] alléguer avoir subi une atteinte à sa liberté d'expression, ses droits à l'égalité et à la dignité. Elle peut aussi invoquer une atteinte à son intégrité, à sa vie privée et sa réputation [...] »<sup>101</sup>; de l'autre, les étudiant·e·s peuvent alléguer que « [...] l'usage du mot en N constitue une atteinte à leur dignité, à leur intégrité et à leur droit à l'égalité et qu'ils ont par conséquent subi un préjudice moral en étant exposés à un terme historiquement chargé. »<sup>102</sup> Ainsi, Mme Azdouz rappelle qu'il y a un cadre juridique qui renforce les droits de chacun·e dans le contexte académique, notamment ceux consacrés par les différentes Chartes des droits et libertés.

De son côté, l'enseignant de philosophie Francis Careau a souligné de façon pertinente la différence entre « offenser » et « porter préjudice ». Citant ici le philosophe Ruwen Ogien :

---

<sup>100</sup> Émilie Dubreuil, « La controverse à l'Université d'Ottawa : un autre chapitre des « deux solitudes »? », *Radio-Canada.ca*, le 25 octobre 2020, [ici.radio-canada.ca/nouvelle/1743975/racisme-controverse-universite-ottawa-emilie-dubreuil](http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1743975/racisme-controverse-universite-ottawa-emilie-dubreuil). Date consulté : le 21 février 2022

<sup>101</sup> Rachida Azdouz, « Liberté d'expression, droit à l'égalité et droit à la dignité : hiérarchie ou équilibre ? », dans les *Cahiers de l'IRPI 4 – Comment aborder les sujets sensibles en classe*, Actes du Colloque virtuel tenu les 21-22 janvier 2021, p. 13.

<sup>102</sup> Rachida Azdouz, « Liberté d'expression, droit à l'égalité et droit à la dignité : hiérarchie ou équilibre ? », *op. cit.*, p. 13.

« Les offenses sont des actes qui provoquent des émotions négatives, comme le dégoût ou la colère, mais pas de dommages physiques concrets à des individus particuliers [...] »<sup>103</sup>. La loi ne limite pas le droit d'offenser, rappelle F. Careau. Pour leur part, les préjudices peuvent causer des dommages concrets graves à des individus particuliers ou à des groupes d'individus, et ils font l'objet d'un interdit légal.

Dans le domaine de la liberté d'expression, on peut parler de préjudices à propos de la diffusion de rumeurs infondées qui portent atteinte à la réputation d'une personne. On pourrait aussi dire que le discours de haine qui appellent clairement à la persécution, la déportation ou l'élimination physique d'une personne ou d'une population spécifique sont des préjudices et pas seulement des offenses.<sup>104</sup>

F. Careau croit donc que la liberté académique suppose qu'il faille se prévaloir à l'occasion du « droit d'offenser », c'est-à-dire de heurter les sensibilités des étudiant·e·s, mais sans franchir la limite légale du préjudice.

Ce point de vue rejoint celui de Diana Hess, doyenne de la Faculté d'éducation de l'Université du Wisconsin, qui a consacré plusieurs recherches sur la question de la controverse dans la salle de classe. Loin de croire que les PE devraient éviter les questions controversées, D. Hess suggère au contraire que de les aborder franchement permet d'engager pleinement les élèves dans la leçon et de développer leur sens critique. C'est dans cette perspective qu'elle a étudié la façon dont est enseignée l'histoire des attentats du 11 septembre 2001<sup>105</sup>, de même que les manières de discuter des élections

---

<sup>103</sup> Ruwen Ogien, *La liberté d'offenser*, La Musardine, Paris, 2007. Cité dans Francis Careau, dans « La liberté pédagogique : la liberté d'offenser ? » dans les *Cahiers de l'IRPI 4 – Comment aborder les sujets sensibles en classe*, Actes du Colloque virtuel tenu les 21-22 janvier 2021, p. 21.

<sup>104</sup> *Ibid.*

<sup>105</sup> Diana Hess, Jeremy Stoddard et Shannon Murto, «Examining the treatment of 9/11 and terrorism in high school textbooks », dans J. Bixby & J. Pace ed., *Educating democratic citizens in troubled times: Qualitative studies of current efforts*, Albany, SUNY Press, 2008, pp. 192-225.

présidentielles de 2016 et de la présidence de Donald Trump<sup>106</sup> dans les classes d’histoire américaines, des thèmes très polarisants aux États-Unis. Elle pourfend l’enseignement « patriotique » de l’histoire souvent privilégié dans les écoles américaines, lui préférant une approche qui vise à développer l’esprit critique des élèves. Cette perspective s’arrime bien aux objectifs actuels du programme scolaire d’univers social au Québec, qui a été construit avec une vision de l’histoire servant à l’éducation citoyenne plutôt qu’à développer le sentiment d’appartenance à une nation donnée.

#### 1.3.4.3 L’enseignement de l’histoire de la Shoah comme modèle

Pour qui s’intéresse à la question de l’enseignement des pans sensibles de l’histoire, l’enseignement de l’histoire de la Shoah apparaît être un exemple incontournable. Ce sujet a déjà été abondamment étudié par les didacticien·ne·s de partout dans le monde. En effet, l’historienne Nadine Fink fait référence à quelque 640 publications récentes correspondant à environ 370 recherches empiriques portant sur les pratiques éducatives reliées au génocide juif<sup>107</sup>. Ces études révèlent que la plupart des PE considèrent la Shoah comme un événement historique avec un statut à part qu’il importe tout particulièrement d’enseigner adéquatement dans une perspective d’éducation éthique et morale<sup>108</sup>. Les PE peuvent en outre s’appuyer sur des milliers de recherches scientifiques rigoureuses lorsque vient le temps de documenter le contenu de leurs cours portant sur cet épisode tragique de l’histoire, et des outils de vulgarisation de qualité sont également disponibles. En outre, la visibilité de la Shoah dans les médias, la littérature, les arts et le cinéma offre de grandes

---

<sup>106</sup> Diana Hess, «No time to take a pass: Why schools should teach young people about the 2016 elections», *Social Education*, volume 80, numéro 5, pp. 252-254.

<sup>107</sup> Nadine Fink, « Enseigner la Shoah : mise en perspective des journées d’études internationales « Enseignement et apprentissage de la Shoah », dans *Didactica Historica – Revue suisse pour l’enseignement de l’histoire*, volume 5, 2019, p. 15.

<sup>108</sup> *Ibid.*

possibilités pédagogiques aux enseignant·e·s, sans compter que cette même visibilité signifie que les élèves ont déjà été exposé·e·s à des représentations de l'horreur du génocide juif et qu'ils·elles· ont peut-être développé un intérêt préalable pour ce sujet. Les lieux de mémoire, musées commémoratifs et témoignages de survivant·e·s sont également facilement accessibles. À Montréal, par exemple, une ville située bien loin géographiquement des événements liés à la Shoah mais où vit une communauté juive importante, il existe un musée de l'Holocauste avec une offre éducationnelle impressionnante. Des artefacts et de nombreux témoignages de survivant·e·s sont ainsi rendus disponibles au grand public. Si quelques ressources intéressantes ont été mises à la disposition des PE dans les dernières années en lien avec les pensionnats « indiens » et autres événements liés à la colonisation, il n'existe toutefois encore rien de comparable à ce type de musées et des sites commémoratifs au Canada en ce qui concerne les tragédies vécues par les Autochtones.

C'est donc assez naturellement que bien des PE utilisent l'exemple de la Shoah pour tenter d'éduquer leurs élèves sur la question des droits humains, selon des approches qui peuvent être « [...] moral[es] (apprendre des leçons), philosophique[s] (réfléchir à l'universalité de la dignité humaine) ou politique[s] (comprendre les mécanismes de protection, les leviers d'action, les rapports de pouvoir en jeu, etc. »<sup>109</sup> Il est intéressant de faire remarquer que la Shoah ne figure pas parmi les éléments de matière obligatoires à enseigner en univers social au Québec, et que pourtant bien des PE considèrent indispensables d'en parler en classe parce que cet événement tragique représente à leurs yeux un levier incontournable pour expliquer les conséquences possibles du racisme à leurs élèves<sup>110</sup>.

---

<sup>109</sup> Sabrina Moisan, «L'enseignement de l'histoire de l'Holocauste et l'éducation aux droits humains: pratiques et enjeux au Québec », *Didactica Historica*, 2019, p. 2.

<sup>110</sup> Sabrina Moisan, Sivane Hirsch, Geneviève Audet, "Holocaust Education in Quebec: Teachers' Positioning and Practices", *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50 (2-3), 2015, p. 247.

Évidemment, les QSV reliées à l'histoire autochtone ne bénéficient pas d'une telle visibilité, ni rarement d'un tel intérêt de la part des enseignant·e·s et des élèves ; en outre, l'importance sociale, morale et éthique d'en discuter n'apparaît pas être une évidence pour tou·tes·s. Toutefois, les nombreux ouvrages portant sur les pratiques éducatives en lien avec la Shoah peuvent être éclairants pour alimenter la réflexion des enseignant·e·s lorsque vient le temps d'enseigner d'autres événements sensibles de l'histoire. C'est d'autant plus vrai en ce qui a trait à l'histoire autochtone, qui permet d'aborder des thématiques qui sont au cœur de l'histoire de la Shoah telles que le racisme, la discrimination, les droits de l'homme et la notion de génocide.

### 1.3.5 Le génocide au sens du droit international (DI)

Puisque qu'il sera demandé aux sujets de la recherche si les politiques colonialistes du Canada constituent un génocide, il nous apparaît nécessaire de définir ici ce qu'est un génocide au sens du droit international, qui est celui retenu dans le cadre de cette recherche<sup>111</sup>.

#### 1.3.5.1 Le développement du DI

C'est dans la foulée de la fin de la Deuxième Guerre mondiale (1939-1945) qu'a été créée l'ONU, avec pour mandat principal la prévention de l'éclatement d'autres conflits internationaux aux conséquences potentielles désastreuses pour l'humanité. Pour ce faire,

---

<sup>111</sup> Nous reconnaissons que l'existence d'un génocide autochtone au Canada fait présentement débat tant chez les expert·e·s qu'au sein de la population canadienne. Nous défendons ici l'idée que les différentes politiques de colonisation des Peuples autochtones canadiens constituent un génocide ou à tout le moins des actes génocidaires, au sens reconnu par l'ONU et le DI.

la concertation des pays et le développement d'un droit international régissant la conduite des États étaient les stratégies privilégiées.

Le DI existe depuis plusieurs siècles, bien que ses origines ne fassent pas l'unanimité : certains parlent de la fin de la féodalité et de l'émergence des États modernes, d'autres retiennent le traité de Westphalie de 1648 qui en aurait jeté les bases, ou encore du XVIII<sup>e</sup> siècle, le « point culminant de la modernité européenne »<sup>112</sup> dont il incarnerait les idéaux. C'est toutefois sans contredit au XX<sup>e</sup> siècle, avec la création de la Société des Nations en 1920, puis plus encore avec celle de l'ONU en 1945, que ce droit se développe et prend l'importance qu'on lui connaît aujourd'hui. De nombreuses institutions internationales sont ainsi créées, des forums de discussions entre États sont mis en place et les traités internationaux se sont codifiés et multipliés.

Le DI est un ensemble de règles qui régit les relations entre les États, et qui constitue aujourd'hui un domaine très vaste, représentatif de l'intensification de la mondialisation et des rapports internationaux :

[Le DI] englobe des questions comme le droit de la guerre, la reconnaissance des gouvernements et des États, le droit de la mer, le droit aérien et le droit de l'espace, les obligations et les traités internationaux [...], les institutions politiques et économiques internationales, les droits de l'Homme et le règlement de différends. Depuis l'inclusion des pays en développement dans la communauté internationale, les questions liées à la justice économique ont commencé à jouer un rôle déterminant en droit international.<sup>113</sup>

Le droit des conflits armés, aujourd'hui appelé le plus souvent le droit humanitaire international (DHI), occupe une place importante dans le DI. Le DHI existe de façon coutumière depuis toujours, puisque la tradition a de tous temps encadré les pratiques

---

<sup>112</sup> Emmanuelle Tourme-Jouannet, « Chapitre premier. Le droit international comme histoire et culture », Emmanuelle Tourme-Jouannet éd., *Le droit international*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016, p. 7.

<sup>113</sup> Émilie F. Carasco, « Droit international », dans *L'Encyclopédie Canadienne*, 04 mars 2015, *Historica Canada*, [thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/droit-international](http://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/droit-international). Date consulté: 11 février 2022.

acceptables en temps de guerre. C'est toutefois dans l'après-Deuxième Guerre mondiale qu'il s'est codifié et que le droit pénal international (DPI), qui punit notamment les crimes de guerre, s'est développé. Le DPI peut être défini ainsi :

[...] l'ensemble des normes, essentiellement de droit international public, qui organisent la répression des infractions internationales violant les principes d'humanité, laquelle répression pouvant être assurée par une juridiction pénale internationale. Il s'agira plus précisément de l'ensemble des règles qui portent sur la répression du génocide, des crimes contre l'humanité, des crimes de guerre et du crime d'agression.<sup>114</sup>

Le procès de Nuremberg (1945-1946), où 24 hauts dirigeants nazis avaient fait face à la justice pour leurs crimes de guerre et crimes contre l'Humanité, constitue le premier exercice structuré de DPI. Depuis, de grands procès cherchant à punir les crimes violant les principes d'humanité ont été organisés par mandats de l'ONU, comme le Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie (TPIY) de 1993 à 2017 et le Tribunal pénal international pour le Rwanda (TPIR) en 1994. En 1998, le Statut de Rome a créé le Tribunal pénal international (TPI), qui est devenu un organe juridique permanent en charge de la répression des crimes de génocide, crimes contre l'Humanité, crimes de guerre et crimes d'agression<sup>115</sup>.

### 1.3.5.2 Le crime de génocide

C'est un avocat polonais, Raphaël Lemkin, qui a inventé le terme « génocide » en 1944, composé du préfixe grec *genos* (race ou tribu) et du suffixe latin *-cide* (tuer), dans son livre

---

<sup>114</sup> Herman Blaise Ngameni, « Le droit international pénal à l'épreuve des régimes politiques africains », dans *Revue québécoise de droit international / Quebec Journal of International Law / Revista quebequense de derecho internacional*, 29(1), p. 107, 2016. <https://doi.org/10.7202/1045112ar>. Date consulté : 15 février 2022.

<sup>115</sup> Cour pénale internationale, *Statut de Rome de la Cour pénale internationale*, 1998, (amendé en 2002), p. 3.

*Axis Rule in Occupied Europe*<sup>116</sup>. Ce concept désigne la destruction intentionnelle d'un groupe sur la base de son identité, qu'elle soit définie par la nationalité, l'ethnie, la race ou la religion<sup>117</sup>. C'est évidemment en réaction avec la découverte du système concentrationnaire du régime nazi et, plus précisément, le massacre systématique des deux tiers des personnes juives d'Europe par le Troisième Reich, qu'était né l'impératif de nommer ce type de crime. Toutefois, la définition ne se voulait pas restreinte à la Shoah, et s'appliquait aux yeux de son théoricien également à d'autres tragédies historiques antérieures<sup>118</sup>.

Lemkin lui-même fit campagne auprès de l'ONU afin que le crime de génocide soit reconnu et codifié dans le DI. En 1948, l'ONU adopte une *Convention sur la prévention et la répression du crime de génocide*, sur laquelle se fonde encore aujourd'hui la définition du génocide dans le droit international. Cette Convention définit dans son article II le crime de génocide :

Dans la présente Convention, le génocide s'entend de l'un quelconque des actes ci-après, commis dans l'intention de détruire, ou tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel :

- a) Meurtre de membres du groupe;
- b) Atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe;
- c) Soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle;
- d) Mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe;

---

<sup>116</sup> Raphaël Lemkin, *Axis Rule in Occupied Europe. Analysis of Government, Proposal for Redress*, New York, Columbia University Press, 1944, 712 p.

<sup>117</sup> Carly Ciufu, « Génocide », dans *L'Encyclopédie Canadienne*, 21 août 2020, *Historica Canada*, [thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/genocide](http://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/genocide). Date consulté: 11 février 2022.

<sup>118</sup> Bureau pour la prévention du génocide et de la responsabilité de protéger de l'Organisation des Nations Unies, « Génocide », [www.un.org/en/genocideprevention/genocide.shtml](http://www.un.org/en/genocideprevention/genocide.shtml). Date consulté : 15 février 2022.

e) Transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe<sup>119</sup>.

À ce jour, le gouvernement canadien a reconnu cinq génocides: le génocide arménien (1915-1916), l'Holodomor en Ukraine (1932-1933), la Shoah (1933-1945), le génocide des Tutsi au Rwanda (1994) et le nettoyage ethnique en Bosnie (1995)<sup>120</sup>. Bien que des juristes, historien·ne·s et activistes croient que les Autochtones du Canada ont été victimes d'un génocide « canadien », et que le rapport de l'ENFFADA (2019) fasse lui aussi état d'un génocide autochtone au sens du DI<sup>121</sup>, le gouvernement canadien n'en a pas fait la reconnaissance à ce jour.

Il s'agit donc de la définition de « génocide » retenue dans le cadre de cette recherche et à laquelle nous ferons référence lorsque nous interrogerons les enseignant·e·s à ce sujet.

## 1.4 Bilan historiographique

Dans cette partie, nous ferons le bilan historiographique des principales thématiques sous-jacentes à notre étude : *l'histoire autochtone dans les programmes scolaires au Québec d'hier à aujourd'hui* et *l'utilisation politique des programmes scolaires en histoire*.

---

<sup>119</sup> Haut-Commissariat des droits de l'Homme des Nations unies, *Convention sur la prévention et la répression du crime de génocide*, [www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CrimeOfGenocide.aspx](http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CrimeOfGenocide.aspx). Date consulté : 11 février 2022.

<sup>120</sup> Carly Ciufu, « Génocide », *op. cit.*

<sup>121</sup> Laurence Niosi, « Enquête sur les femmes autochtones : le rapport dénonce un « génocide canadien » », sur *Radio-Canada.ca*, le 31 mai 2019, [ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1172976/femmes-autochtones-rapport-final-genocide-enffada-enquete-nationale](http://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1172976/femmes-autochtones-rapport-final-genocide-enffada-enquete-nationale). Date consulté : le 15 février 2022.

### 1.4.1 L'histoire autochtone dans les programmes scolaires au Québec, d'hier à aujourd'hui

Il a déjà été établi que le choix des contenus des programmes scolaires d'histoire et la façon dont ceux-ci se transposent dans les manuels scolaires n'a jamais été innocent; de tous les temps, ces contenus ont été la conséquence d'un choix politique délibéré<sup>122</sup>. Il est possible d'affirmer qu'à toutes les époques, l'histoire enseignée a été utilisée pour construire un récit national servant les intérêts des gouvernements en place. Elle exprime donc les valeurs d'une époque donnée et une version des événements historiques qui est perçue comme une vérité incontestable, généralement acceptée par la majorité de la société.

Le Québec n'a évidemment pas échappé à cette instrumentalisation de l'histoire. Ainsi, la place concédée aux Autochtones dans l'histoire enseignée s'est toujours inscrite dans une double volonté d'établir une identité nationale forte et de légitimer les politiques de l'État à l'endroit des Premières nations et des Inuit<sup>123</sup>. L'historienne Catherine Larochelle a bien démontré comment celui qu'on appelait « l'Indien » a dès cette époque été figé dans cette figure du principal « Autre » en contraste duquel les caractéristiques de la nation canadienne-française pouvaient s'affirmer, et plus encore, l'appartenance de cette nation au monde civilisé<sup>124</sup>. Emma LaRocque a pour sa part souligné que « [...] la construction des mérites des héros Blancs s'est faite par la construction de « l'évidence » historique des

---

<sup>122</sup> Sarah Booth, *Teaching Aboriginal curriculum content in Australian high schools*, op. cit., p. 7 et 12.

<sup>123</sup> Brian Gettler, « Les Autochtones et l'histoire du Québec : au-delà du négationnisme et du récit « nationaliste-conservateur » », *Nouveaux regards sur l'histoire autochtone*, volume 46, numéro 1, 2016, pp. 7-18.

<sup>124</sup> Catherine Larochelle, *L'apprentissage des Autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise, 1830-1915*, Thèse de doctorat (histoire), Montréal, Université de Montréal, 2018, p. ii.

démérites des Autochtones.»<sup>125</sup> Bref, sans la figure de « l'Indien » incarnant les caractéristiques de la sauvagerie et traçant par le fait même les limites de la civilisation, il n'y a pas de nation canadienne-française<sup>126</sup>.

Les courants de pensée dominants du XIX<sup>e</sup> siècle, à savoir le nationalisme, le racisme scientifique et la croyance en différents « stades » de civilisation, s'incarnent dans le portrait que l'on a peint des Autochtones dans les manuels d'histoire de cette époque. Les Autochtones sont donc représenté·e·s en des termes qui mettent l'accent sur leurs différences par rapport aux Québécois, notamment en s'attardant longuement aux caractéristiques physiques de « l'Indien », en recourant à l'utilisation d'images stéréotypées facilement reconnaissables et en homogénéisant les peuples autochtones au point de les réduire à une caricature<sup>127</sup>. C'est dans rapport à cet « Autre » menaçant qu'ont pu être développées des figures d'héroïnes et d'héros nationales aux tel·les·s que Madeleine de Verchère ou Laura Secord, elles-mêmes instrumentalisées pour créer un sentiment national fort dans l'esprit du nationalisme du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>128</sup>.

Si on abandonne officiellement les théories racistes et « civilisatrices » au début du XX<sup>e</sup> siècle, la représentation des Autochtones n'en demeure pas moins marquée par la vision colonialiste qui domine toujours à cette époque. Adèle Clapperton-Richard, historienne qui a étudié l'agentivité dans les manuels scolaires d'histoire entre 1954 et 1980, fait plusieurs observations intéressantes par rapport à la représentation des Autochtones durant cette période. Tant les hommes que les femmes autochtones sont peu présent·e·s et peu

---

<sup>125</sup> Emma LaRocque, dans *When the Other Is Me*, dans Adèle Richard-Clapperton, *Reconnue, altérisée, occultée : l'agentivité des figures historiques dans les manuels québécois d'histoire nationale, 1954-1980*. Mémoire de maîtrise (histoire), Montréal, Université du Québec à Montréal, 2019, p. 37.

<sup>126</sup> Catherine Larochelle, *L'apprentissage des Autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise, 1830-1915*, op. cit., p. ii

<sup>127</sup> *Ibid.*, pp. 164-238.

<sup>128</sup> *Ibid.*, p.193.

individualisé·e·s dans les manuels d'histoire : A. Clapperton-Richard parle d'une « invisibilisation » des membres des Premières nations et des Inuit. Les quelques exceptions notables d'individus autochtones qui ont été explicitement nommés dans les manuels – Tecumseh, Pontiac et Louis Riel – l'ont été pour « [...] [*servir*] l'idéal narratif des auteurs des manuels – exclusivement pensé par et pour la destinée canadienne-française. »<sup>129</sup> L'histoire de Louis Riel, par exemple, est récupérée dans une perspective de lutte entre les francophones et les anglophones du Canada qui sert le récit national québécois. Les Métis·e·s sont momentanément présenté·e·s comme les « Canadien·ne·s-français·e·s de l'Ouest », et d'ailleurs ils·elles ne sont plus évoqué·e·s une fois cet épisode terminé<sup>130</sup>. Autrement, les Autochtones sont le plus souvent représenté·e·s selon des clichés altérisants, tel que celui de l'Iroquois « cruel » qui menace la civilisation canadienne-française (les récits des tortures infligées aux missionnaires devenus martyrs de l'Église catholique occupent une place importante dans les manuels d'histoire jusqu'à la laïcisation de l'école publique)<sup>131</sup> ou son opposé, le « bon Indien » incarné par les allié·e·s Huron·ne·s et Algonquin·e·s, décrit·e·s avec une bienveillance teintée de paternalisme<sup>132</sup>. Dans les deux cas, leur représentation sert à la construction d'un récit national, et les Autochtones n'existent dans l'histoire du Québec que dans leurs rapports avec les colonisateurs, et non pour eux-mêmes. En somme, cette « invisibilité » des Autochtones dans les manuels d'histoire sous-entendait leur incapacité à « poser une action historique »<sup>133</sup>. Les Autochtones, comme toutes les figures non blanches par ailleurs, sont condamnées subir l'histoire passivement sans en être des acteur·trice·s à part entière. Le récit de l'histoire du Québec se construit donc essentiellement autour de l'action des

---

<sup>129</sup> Adèle Richard-Clapperton, *Reconnue, altérisée, occultée : l'agentivité des figures historiques dans les manuels québécois d'histoire nationale, 1954-1980*, *op. cit.*, p. 142.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 143.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 148.

<sup>132</sup> *Ibid.*, p. 153.

<sup>133</sup> *Ibid.*, p. 159.

hommes blancs, au point où l'on peut dire qu'ils « [...] *font partie* de l'histoire – ils la composent en forte majorité – mais ils apparaissent aussi comme ceux qui ont *fait* l'histoire. »<sup>134</sup> En ce sens, il n'est pas surprenant que les Autochtones estiment parfois que l'histoire du Québec telle qu'enseignée est une « histoire étrangère »<sup>135</sup>.

Le phénomène d'invisibilisation est encore plus notable en ce qui a trait aux femmes autochtones. Leur mise à l'écart du récit historique apparaît assez évocatrice de leur mise à l'écart dans la société en général, qui se produit à partir de l'arrivée des colons européens<sup>136</sup>. La seule femme autochtone parfois nommée dans les livres d'histoire est Kateri Tekakwitha, devenue la première sainte autochtone de l'histoire : Iroquoise convertie au christianisme, elle incarne l'idéal colonisateur et civilisateur.

Soulignons finalement le mythe de « l'Indienne facile » qui s'est très tôt développé dans l'histoire scolaire. Selon ce mythe, les femmes autochtones se seraient adonnées à une sexualité débridée libérée de toute contrainte et elles auraient été sexuellement disponibles pour l'homme blanc, à qui elles se seraient « données » de bon gré. Cette perception était de toute évidence issue d'une incompréhension des valeurs et codes moraux autochtones, les Premiers peuples n'étant à l'époque pas sous l'influence de la conception chrétienne de la sexualité; en outre, elle exprime une vision de l'histoire largement centrée sur les besoins de l'homme blanc colonisateur. Métaphoriquement, dans ces corps à « prendre » s'incarnent en quelque sorte les « territoires à prendre »<sup>137</sup> en Nouvelle-France. Mentionnons finalement que cette représentation de la sexualité des femmes autochtones s'inscrit dans une tendance plus large de présenter les femmes de couleur comme étant

---

<sup>134</sup> *Ibid*, p. 125.

<sup>135</sup> Jacques Lacoursière, cité par Emmanuelle Dufour, *Les racines éducationnelles de l'indifférence*, Recherches amérindiennes au Québec, volume 43, numéros 2-3, p. 101.

<sup>136</sup> Adèle Richard-Clapperton, *Reconnue, altérisée, occultée : l'agentivité des figures historiques dans les manuels québécois d'histoire nationale, 1954-1980*, *op. cit.*, p. 92-93.

<sup>137</sup> *Ibid*, p. 98.

« hypersexuelles », une vision qui a eu pour effet d’entraîner une minimisation de la violence sexuelle à leur endroit<sup>138</sup>.

Cette construction sociale de la « disponibilité sexuelle » des femmes autochtones pour les hommes blancs a des conséquences jusqu’à nos jours, notamment dans certains dossiers d’agressions sexuelles où la crédibilité des plaignantes autochtones est mise à rude épreuve en raison de la croyance en une culture de « promiscuité » chez les Premiers peuples. En 2018, lors d’un procès pour le viol d’une adolescente inuit par un travailleur blanc de passage au Nunavik, qui par ailleurs avait plaidé coupable du crime qui lui était reproché, le juge Jean-Pierre Gervais avait déclaré que la culture inuit est « plus libertine et plus laxiste » que la nôtre en matière de sexualité et avait fortement minimisé les conséquences de l’agression sur la victime<sup>139</sup>. Cet exemple illustre bien comment les préjugés issus du colonialisme ont des effets sur le fonctionnement des institutions canadiennes, à priori celles liées au système de justice, et que les conséquences sont donc très réelles pour les Autochtones encore aujourd’hui.

Ajoutons finalement que dans un ouvrage datant de 1979, Sylvie Vincent et Bernard Arcand avaient analysé la présence des Autochtones dans 177 manuels scolaire des années 70 et en étaient venus à la conclusion que le problème ne serait pas « [...] le produit d’un manque quantitatif, mais d’une représentation coloniale, réductrice et stéréotypée, utilitaire et remplie de préjugés à teneur évolutionniste. »<sup>140</sup> Cette observation semble être

---

<sup>138</sup> Patricia Hill Collins, *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*, Londres, Routledge, p. 98.

<sup>139</sup> Épisode d’*Enquête* du 22 mars 2018, réalisatrice Jo-Anne Demers, journaliste Josée Depuis, autour de 8 min. [https://ici.radio-canada.ca/tele/enquete/site/episodes/403096/enquete-inuit-femme-agression-grand-nord?source=post\\_page-----c124c4b9c6cc](https://ici.radio-canada.ca/tele/enquete/site/episodes/403096/enquete-inuit-femme-agression-grand-nord?source=post_page-----c124c4b9c6cc).

<sup>140</sup> Sylvie Vincent et Bernard Arcand, *L’image de l’Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*, cité par Emmanuelle Dufour, *Les racines éducationnelles de l’indifférence*, op. cit., p. 100.

une piste de réflexion encore valide aujourd'hui, puisque l'histoire autochtone figure au programme scolaire d'univers social mais qu'il est permis de se questionner à savoir si sa représentation souffre toujours d'une vision coloniale et stéréotypée.

#### 1.4.2 L'histoire pour justifier les politiques de l'État envers les Autochtones

Outre de participer à la construction d'une identité nationale forte, l'histoire est aussi instrumentalisée afin de justifier certaines politiques de l'État envers les Autochtones. C'est une thèse notamment explorée par l'historien Brian Gettler, qui a bien démontré que les courants historiographiques dits négationnistes et nationalistes-conservateurs résistent à l'idée d'une approche plus sociale de l'histoire notamment parce que celle-ci ouvre la porte à certaines revendications de la part des communautés autochtones, entre autres au niveau du territoire et des ressources<sup>141</sup>. Au XIX<sup>e</sup> siècle, c'étaient les politiques colonisatrices de la toute nouvelle Confédération canadienne qu'on tentait de justifier par l'histoire scolaire : il fallait démontrer l'infériorité des peuples autochtones pour justifier de les mettre en tutelle, de les déposséder de leurs terres et d'envoyer leurs enfants dans des écoles résidentielles. Cette stratégie allait dans certains cas jusqu'à carrément nier leur existence contemporaine. C. Larochelle indique que :

---

<sup>141</sup> Brian Gettler, « Les autochtones et l'histoire du Québec, au-delà du négationnisme et du récit « nationaliste-conservateur », *op. cit.*, pp. 7-18.

[...] les manuels de géographie procèdent à un véritable travail d'éradication des peuples autochtones du Canada. Afin de légitimer la revendication de leur territoire et leur dépossession par l'État colonial, il est nécessaire d'effacer ces populations de l'étude géographique du territoire américain.<sup>142</sup>

Cette historienne parle même d'une « idée de la race mourante », selon laquelle les civilisations autochtones seraient disparues et appartiendraient à l'époque révolue de la Nouvelle-France. « Effacés du territoire contemporain, les Indiens sont relégués dans un passé romantique ou nostalgique »<sup>143</sup>, conclut-elle.

Au XX<sup>e</sup> siècle, l'histoire joue un rôle-clé dans les revendications territoriales des peuples autochtones et, en conséquence, des compensations auxquels ceux-ci ont droit pour l'exploitation des ressources naturelles : il n'est donc pas étonnant que plusieurs historien·ne·s résistent encore aujourd'hui à la reconnaissance de l'importance des Autochtones dans l'histoire du Québec. La question n'est pas anodine considérant que des centaines de millions de dollars en redevances et en dédommagement sont en jeu. C'est ainsi que les manuels d'histoire ont souvent parlé des Premières nations et des Inuit en utilisant les temps de verbe du passé afin de nier leur présence ou leur importance dans le Québec moderne<sup>144</sup>; les historien·ne·s du courant négationniste vont même jusqu'à affirmer que dû aux métissages et aux chocs bactériologiques, les peuples autochtones actuels n'ont rien à voir avec ceux qui peuplaient le Québec au moment de l'arrivée des colonisateurs et qu'en conséquence, leurs revendications ne sont pas légitimes<sup>145</sup>. Pierre Trudel, dans son ouvrage de 1995 *De la négation de l'Autre dans les discours nationalistes des Québécois et des Autochtones*, abondait déjà dans le même sens en disant que « [...]

---

<sup>142</sup> Catherine Larochelle, *L'apprentissage des Autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise, 1830-1915*, *op. cit.*, p. 169.

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 185.

<sup>144</sup> *Ibid.*

<sup>145</sup> Brian Gettler, « Les autochtones et l'histoire du Québec, au-delà du négationnisme et du récit « nationaliste-conservateur », *op. cit.*, p. 7-18.

l'invisibilité relative des Premières nations permet de légitimer, d'une part notre propre identité nationale en tant que peuple fondateur ayant fièrement résisté aux assauts colonisateurs de la Couronne anglaise, et d'autre part les projets de développement et l'exploitation des ressources de « notre » territoire. »<sup>146</sup>

C'est donc dire que la place donnée à l'histoire autochtone dans les cours d'histoire est une question avec des ramifications politiques tangibles et des conséquences bien réelles sur les principales·aux concerné·e·s, encore aujourd'hui.

## Conclusion

Ce premier chapitre comprenait trois parties : l'énoncé de la problématique, le cadre conceptuel et théorique et le bilan historiographique utile à la recherche. Nous avons donc établi que pour répondre à notre question principale de recherche (quels sont les facteurs qui influencent les choix des PE dans l'enseignement des éléments de matière en lien avec les Autochtones présents dans le programme d'univers social de secondaire 3 et 4?), l'entrevue semi-dirigée sera la méthode de collecte de données privilégiée. Les résultats ainsi obtenus feront ensuite l'objet d'une analyse de type qualitative. Ensuite, les concepts utiles à notre recherche ont été définis dans le cadre conceptuel et théorique (*Autochtone, colonialisme, représentations sociales, inconfort culturel et questions socialement vives (QSV), génocide*). Finalement, nous avons pu situer l'enseignement actuel de l'histoire autochtone dans la tradition « historique » d'enseignement dans notre bilan historiographique. Une réflexion sur le rôle politique des programmes scolaires et des enjeux politiques contemporains en lien avec l'enseignement de l'histoire autochtone a également été entreprise dans cette dernière partie.

---

<sup>146</sup> Pierre Trudel, cité par Emmanuelle Dufour, *Les racines éducationnelles de l'indifférence, op cit.*, p. 102.

## CHAPITRE II

### ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous analyserons à travers différents thèmes les réponses obtenues lors de notre collecte de données.

D'abord, nous élaborerons le *profil des enseignant·e·s interviewé·e·s*. Ensuite, nous analyserons les liens entre *formation reçue (initiale et continue)* et *sentiment d'être outillé·e* pour l'enseignement de l'histoire autochtone. Les deux parties suivantes seront consacrées aux *contenus et aux méthodes pédagogiques* mis de l'avant dans l'enseignement *des éléments de matières en lien avec l'histoire précoloniale* et dans *l'enseignement de l'histoire de la colonisation*. Nous nous intéresserons ensuite à l'impact de *l'examen ministériel* sur l'enseignement de l'histoire autochtone et à la place réservée aux *Inuit* dans les cours d'histoire de secondaire 3 et 4. Finalement, nous présenterons la perception qu'ont les PE du concept de *génocide autochtone*.

#### 2.1 Profil des enseignant·e·s interrogé·e·s

Dix PE, provenant de sept régions administratives du Québec, ont accepté de répondre à nos questions. La moitié des *sujets* de notre étude exercent leur métier dans la grande région de Montréal (trois sur l'île de Montréal, un·e sur la Rive-Sud et un sur la Rive-Nord). Les autres travaillent soit à Québec, en Abitibi-Témiscamingue, au Lac-Saint-Jean ou dans une communauté autochtone isolée, en région éloignée. La plupart possède une expérience d'enseignement considérable ; en effet, la moitié de ces PE enseignent depuis plus de vingt ans. Sept travaillent dans le secteur public, trois dans une école privée. Ces PE sont des diplômées de diverses universités: UQAM (2), Université de Montréal (2),

Université Laval (2), UQAT (1), UQTR (2) et UQAC (1). Notons que leurs cheminements académiques sont variés: certaines ont gradué de différentes moutures du programme d'enseignement secondaire, d'autres sont passées par le baccalauréat en histoire et une certification en enseignement.

Tableau 2.1 Profil des sujets

PE	EXPÉRIENCE (NB D'ANNÉES)	PROGRAMME D'ÉTUDES (UNIVERSITÉ)	RÉGION	RÉSEAU PRIVÉ OU PUBLIC	COURS LE PLUS SOUVENT ENSEIGNÉ·S
1	15 ans	BES (UQAM)	Montréal (Napierville)	Public	3 <sup>e</sup>
2	7 ans	BES (UdeM)	Montréal	Privé	Tous les cours
3	20 ans	BES (UQAM)	Montérégie (Boucherville)	Public	Surtout 4 <sup>e</sup> (ancien programme)
4	14 ans	BES à l'ULaval	Québec (Beauport)	Privé	Tous les cours
5	15 ans	BES (UQAT)	Laval	Privé	Surtout 4 <sup>e</sup>
6	12 ans	BES (UQTR)	Abitibi (Val-d'Or)	Public	Surtout 4 <sup>e</sup>
7	25 ans	Bacc histoire (UdeM), certificat en archivistique, certification en enseignement secondaire	Montréal	Public (parcours international)	Tous les cours
8	22 ans	BES à l'UQAC	Lac-St-Jean	Public	Tous les cours
9	21 ans	Bacc en histoire (ULaval)	Lac-St-Jean	Public	Tous les cours (à temps partiel)
10	25 ans (entrecoupé d'autres expériences professionnelles)	BES (UQTR)	Région éloignée <sup>147</sup> (communauté autochtone)	Public (communauté autochtone)	Tous les cours

---

<sup>147</sup> Afin de préserver l'anonymat de ce sujet, nous avons choisi de ne pas préciser la région où il œuvre puisque cette information pourrait permettre de l'identifier. Nous nous contenterons donc de mentionner qu'il travaille dans une communauté isolée, en région éloignée.

## 2.2 La formation initiale et le sentiment d'être outillé·e·s pour l'enseignement de l'histoire autochtone

Dans cette partie, nous analyserons les liens entre la formation (initiale et continue) des PE et leur sentiment d'être outillé·e pour l'enseignement de l'histoire autochtone.

Comme nous l'avons vu, les enseignant·e·s interrogé·e·s ont gradué dans diverses universités francophones du Québec, localisées dans les régions de Montréal, de Québec, de l'Abitibi-Témiscamingue, de la Mauricie et du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Si la plupart ont suivi le programme du baccalauréat en enseignement secondaire dans des versions variées, deux répondant·e·s ont plutôt opté pour le baccalauréat en histoire avec un diplôme supplémentaire menant à la certification en enseignement. Quatre (1, 7, 8 et 10) ont mentionné que le programme ou le parcours qu'elles et qu'ils ont suivi n'existe plus aujourd'hui.

Malgré le fait qu'elles ont suivi différents programmes dans différentes universités, toutes les PE interrogées s'entendaient pour souligner l'absence de cours spécifiques liés à l'histoire autochtone dans leur parcours initial. Cette observation s'applique également au sujet 2, qui était le plus récemment diplômé (7 ans d'expérience) : comme tous les autres sujets questionnés, il considère que sa formation initiale l'a peu préparé à enseigner l'actuel programme d'univers social et il indique qu'il s'est essentiellement formé « sur le tas », une expression reprise par plusieurs PE dans le courant des entrevues.

C'est à travers les cours obligatoires d'histoire du Québec et du Canada que la plupart des participant·e·s ont abordé l'histoire des Autochtones à l'université, et encore là, l'intérêt personnel du ou de la· professeur·e pour ce thème était décisif pour déterminer quelle proportion du cours allait être consacrée aux Premiers peuples. Par exemple, le sujet 6 a mentionné que le professeur qui lui a enseigné l'histoire du Canada à l'UQTR était un spécialiste d'histoire autochtone et qu'il consacrait près de la moitié du cours à cette matière :

J'avais eu la chance... mon prof d'histoire de la Nouvelle-France... il avait fait sa maîtrise-doctorat dans les relations avec les Autochtones, faque il revenait souvent à ça... mais toujours dans la partie des relations français/autochtones [...]

À l'opposé, le sujet 8 a déclaré que dans le cadre de son cours d'histoire du Canada à l'UQAC, « on avait eu en tout et partout une heure [*d'histoire autochtone*] ... et [*on considérait que*] tout débutait avec la fondation de Québec. »

Nous avons donc pu observer que même chez les professeur·e·s intéressé·e·s aux questions autochtones, la perspective demeure encore surtout axée sur les contacts avec les Européens. C'est une observation qui va dans le même sens que celle que nous avons faite en analysant les programmes actuels de BES : encore aujourd'hui et malgré des efforts intéressants de certaines universités, l'histoire autochtone est toujours largement présentée d'un point de vue européocentré dans le réseau universitaire québécois. C'est probablement entre autres imputable au fait que la fiabilité de l'histoire orale, principale source de savoir historique pour les peuples autochtones, est souvent questionnée par les cercles académiques, tel que nous l'avons évoqué en introduction<sup>148</sup>.

Notons également que le sujet 4 a souligné le fait que la formation au BES n'est pas adaptée aux besoins des futur·e·s enseignant·e·s :

La formation pour enseigner au secondaire... ils nous *pitchent* vraiment les cours... les mêmes cours que ceux qui font le bacc en histoire... donc c'est très général... pis c'est vraiment pas axé sur vraiment ce qu'on va enseigner au secondaire... donc pour les questions autochtones, ceux que j'ai le plus vus, c'est ceux d'Amérique latine... pour les Autochtones du Québec et du Canada, à peu près rien...

Certains sujets ont par ailleurs mentionné avoir profité de leurs cours complémentaires pour aller chercher davantage d'information en lien avec les Autochtones, ce qui semble

---

<sup>148</sup> Voir p. 7.

confirmer l'impact de *l'intérêt individuel* dans la maîtrise des thématiques en lien avec les Premiers peuples. Le sujet 9, par exemple, a souligné avoir saisi toutes les occasions qu'il a eues de prendre des cours en lien avec les Inuit, un sujet qui l'intéressait tout particulièrement. Notons que ces cours étaient souvent offerts par des départements autres que celui d'histoire (géographie, anthropologie, etc.) L'importance de l'intérêt individuel dans les choix pédagogiques en lien avec les Autochtones avait été discuté en introduction de ce mémoire<sup>149</sup>.

D'après notre analyse des réponses de nos sujets à propos de leur formation initiale en ce qui concerne l'histoire des Autochtones, nous retenons donc qu'il s'agissait, lorsqu'ils ont fait leurs études, d'un enseignement presque anecdotique qui dépendait de l'intérêt des professeur·e·s d'une part et de l'offre de cours en option et de l'intérêt des étudiant·e·s à se former davantage d'autre part. Au regard de notre analyse récente des cursus universitaires, et malgré des efforts évidents pour enrichir la formation en ce qui concerne les « perspectives autochtones », il est fort probable qu'au moment de rédiger ces lignes, il en soit encore ainsi.

### 2.2.2 La formation continue

Les PE interrogées n'étaient pour la plupart pas au courant de l'existence d'une formation continue en lien avec les Autochtones, en termes de congrès, de conférences, etc.

Plusieurs de nos sujets ont toutefois mentionné que de plus en plus d'outils pédagogiques sont créés en soutien à l'enseignement de l'histoire autochtone. « Il y a vraiment de belles ressources depuis 2-3 ans, on dirait que ça explose », a indiqué le sujet 4. Ces ressources ont été créées par les maisons d'édition, par le gouvernement ou par des organismes

---

<sup>149</sup> Voir p. 1.

indépendants. Il a été souligné par certains répondant·e·s que ce n'était pas le manque de ressources qui posait un problème, mais plutôt le manque de temps pour se les approprier. Le sujet 5 a résumé la situation en disant : « Beaucoup d'outils, peu de temps! » Il a également exprimé un certain sentiment de culpabilité de ne pas « faire plus », c'est-à-dire de pouvoir prendre le temps d'explorer les ressources et de les intégrer à ses cours.

Il faut noter la particularité des PE qui travaillent en milieu autochtone ou près d'une communauté autochtone et qui ont toutes les trois mentionné pouvoir bénéficier d'intéressantes ressources locales. À Val-d'Or, a indiqué le sujet 6, le Centre d'amitié autochtone soutient de façon efficace les PE dans l'enseignement de la matière en lien avec les Premières nations. Les sujets 8 et 9, qui travaillent tous les deux à proximité de Mashteuatsh (une communauté innue du Lac-St-Jean), ont affirmé recevoir régulièrement des formations et bénéficier des outils du Musée amérindien de Mashteuatsh. Il semble y avoir une bonne collaboration entre cette communauté et les écoles allochtones des environs, ce qui n'est pas systématiquement le cas dans toutes les régions où Allochtones et Autochtones vivent à proximité.

Par exemple, le sujet 6, qui œuvre en Abitibi-Témiscamingue, note que les relations sont « complexes » avec les communautés Anishnabe de la région – bien qu'elles tendent à s'améliorer –, et que malgré la proximité géographique, les élèves allochtones ont souvent peu de contacts avec leurs contemporains autochtones. Les jeunes des deux origines se côtoient de loin, mais sans réellement interagir ; le sujet 6 a raconté que ses élèves réalisaient souvent peu que les « Autochtones » dont on parle dans les cours à l'école et dans les médias sont, entre autres, ces Anishnabe qui vivent près d'eux·elles.

Le sujet 8, qui travaille au Lac-St-Jean, observait une relation similaire avec les communautés atikamekws de Manawan et d'Opitciwan, qui sont d'après lui réticentes à collaborer avec les enseignant·e·s allochtones de Roberval. Ce phénomène s'explique à ses yeux par le fait que les enfants atikamekws scolarisés à Roberval le sont en général après un placement au Directeur de la protection de la jeunesse (DPJ) donc, sans le consentement des parents, et que l'éloignement de ces communautés – Opitciwan est à 275 kilomètres de

Roberval – amène un plus grand désir d'autonomie et une plus grande crainte d'acculturation.

Pour le sujet 10, qui travaille dans une communauté autochtone en région éloignée, l'apprentissage de la matière en lien avec les Autochtones s'est surtout fait sur place. Il faut mentionner que, de son propre aveu, cette PE s'intéressait très peu à l'histoire du Canada avant d'arriver en communauté autochtone. Son apprentissage s'est donc fait, pour elle aussi, « sur le tas ». Elle bénéficie en outre de l'aide des aîné·e·s et d'autres membres de la communauté pour aborder certains thèmes, dont, entre autres, les pensionnats. Le Conseil de bande surveille étroitement ses cours, comme nous le verrons plus loin dans la partie qui portera sur la peur de commettre des maladresses.

Nous retenons donc que de plus en plus d'outils pédagogiques et d'opportunités de formation continue existent, mais que les PE manquent souvent de temps pour se les approprier. Aussi, les communautés autochtones fournissent souvent du soutien aux enseignant·e·s oeuvrant à proximité d'elles, mais des tensions subsistent entre certaines communautés et leurs voisins allochtones, ce qui rend alors la collaboration plus ardue.

### 2.2.3 L'impression d'être adéquatement outillé·e·s

À l'exception du sujet 7 qui a mis en doute le fait d'être adéquatement formé pour enseigner l'histoire des Autochtones, tout·e·s les autres répondant·e·s ont déclaré se sentir suffisamment outillé·e·s pour enseigner cette histoire.

Plusieurs PE, dont les sujets 1, 3 et 9, ont souligné que c'était poussées par leur intérêt personnel qu'elles ont développé leurs compétences en la matière, en faisant le choix de prendre des cours à l'université sur les questions autochtones (sujet 1) en s'intéressant aux nouveaux outils des maisons d'éditions et du gouvernement (sujet 3) ou parce qu'elles ont accueilli les ressources du milieu autochtone de leur région (sujet 6).

Notons que trois sujets (4, 5 et 6) mentionné avoir l'impression d'avoir le devoir d'en faire plus, en explorant davantage les nouvelles ressources disponibles par exemple. Le sujet 6 a par ailleurs également souligné l'importance d'être continuellement en perfectionnement, particulièrement pour une matière aussi socialement sensible que l'histoire autochtone :

Il faut rester à l'affût... parce que la recherche fait en sorte que ça change beaucoup... il y a des ajouts dans ces connaissances-là, *faque* il faut que tu demeures à l'affût des nouveautés. [...] À chaque année, c'est toujours à refaire un peu... Ça fait 17 ans que j'enseigne, mais cette matière, je vais toujours revérifier.

Enfin, notons que le sujet 2 s'est dit assez outillé pour présenter la matière au programme, mais peu confiant en ses moyens pour répondre à des questions plus complexes des élèves.

Nous retenons donc que nos sujets ont très majoritairement l'impression d'être outillé·e·s pour enseigner l'histoire autochtones, mais que c'est davantage dû à leur motivation personnelle qu'à leur formation initiale ou continue.

#### 2.2.4 La peur de commettre des maladroresses

Puisqu'il avait été établi par S. Booth que la peur de commettre des maladroresses pouvait amener les PE à éviter la matière en lien avec les Autochtones<sup>150</sup>, et à la suite des scandales récents dans les médias liés au milieu de l'enseignement évoqués au point 1.3.4.2, il nous semblait nécessaire d'interroger les sujets de notre étude à propos de la possibilité que la peur de commettre une maladresse et d'être potentiellement pointés du doigt dans leur communauté ou même dans les médias, comme lors de l'affaire de l'Université d'Ottawa<sup>151</sup>, puisse affecter leur enseignement.

---

<sup>150</sup> Sarah Booth, *Teaching Aboriginal curriculum content in Australian high schools*, *op. cit.*, p. 148.

<sup>151</sup> Voir p. 41.

D'emblée, trois répondant·e·s (1, 5 et 8) ont affirmé ne pas être animé·e·s par cette peur. Notons que le sujet 8 enseigne au Lac-St-Jean, à proximité de Mashteuiatsh et à un public qu'il estime composé d'environ 30% d'élèves autochtones, et où le Conseil de bande exerce à ses yeux une étroite « surveillance » : « J'ai des collègues qui se sont mis dans l'eau chaude [*auprès du Conseil de bande*] pour des niaiseries, ils ont vraiment rien dit de grave... », a-t-il raconté. Néanmoins, il estime avoir « assez d'expérience » pour savoir comment s'y prendre pour enseigner cette matière, relevant par ailleurs que ses collègues plus jeunes semblent plus préoccupé·e·s par la possibilité d'offenser.

Les réponses des autres sujets étaient plus divisées. Deux sujets (2 et 7) ont évoqué directement l'incident à l'Université d'Ottawa pour expliquer leurs inquiétudes, apparemment nouvelles, à propos des conséquences d'une éventuelle bévue. Notons ici l'expérience intéressante du sujet 7, qui a la particularité d'enseigner dans une école internationale publique de Montréal, à des élèves essentiellement issus de l'immigration qu'il a qualifiés d'exceptionnellement motivés et performants :

C'est des élèves vraiment intéressés... il y a pas de problèmes de discipline... ils disent « s'il-vous plaît, merci »... [...] Moi mes élèves, sur un groupe de 30, il doit y avoir 2-3... ils appellent ça des « Quebs », c'est des Québécois avec des parents québécois, les autres viennent de partout dans le monde, la Chine, l'Algérie...

Ces élèves, apparemment sensibilisés aux questions en lien avec le racisme, la discrimination et l'appropriation culturelle, ont fortement réagi quand il a évoqué le livre *Nègres blancs d'Amérique* de Pierre Vallière :

J'ai eu des problèmes avec le mot « en n », parce que j'ai eu le malheur de parler de *Nègres blancs d'Amérique*... mais j'ai pas eu de problèmes avec les Autochtones. Ce livre-là m'a causé bien des problèmes... [...] Elliott, un de mes élèves, m'a dit : « Attention madame, Ottawa c'est pas loin d'ici ! » [*rires*] Ils sont vraiment « vite » !

De son côté, le sujet 4 a indiqué avoir le sentiment de « marcher sur des œufs » lorsqu'il enseigne la matière en lien avec les Autochtones, ce qui l'amène à ressentir le besoin de s'informer abondamment avant d'aborder celle-ci. « Jamais je ne m'avancerais sur un sujet

si je ne me sentais pas vraiment bien informé », a-t-il précisé. Ce sujet a également indiqué qu'il passait beaucoup de temps à déconstruire des mythes en lien avec les Autochtones, justement pour éviter d'avoir l'air de tomber dans les préjugés racistes, sans préciser lesquels.

Plusieurs répondant·e·s (4, 6 et 7) ont d'ailleurs mentionné que leur stratégie pour éviter d'être mal interprété·e·s était de se présenter devant les élèves avec humilité, en exprimant leurs bonnes intentions et en démontrant leur respect pour les cultures autochtones.

Le sujet 6, qui enseigne à Val-d'Or près de communautés anishnabe et parfois à des élèves issu·e·s de ces communautés, a indiqué être très soucieux de bien représenter leur histoire, qu'il estime par ailleurs souvent méconnue d'eux·elles. En outre, il est conscient de l'historique de relations délicates entre Autochtones et Allochtones dans sa région. Il a notamment évoqué la crise à propos des policiers de Val-d'Or, visés par des allégations d'agressions sexuelles sur des femmes autochtones dans un reportage d'Enquête datant de 2015<sup>152</sup>. Ce reportage avait mené à la mise en place de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec, couramment appelée la Commission Viens, en 2016. Toute cette affaire a exacerbé les tensions entre Autochtones et allochtones de la région, ces dernier·ère·s craignant que le reste du Québec les perçoivent désormais comme racistes. Dans ce contexte, une discussion sur la discrimination vécue par les Autochtones peut être facilement accueillie avec méfiance. Il ne s'agit donc pas seulement d'épargner les sensibilités des Autochtones, mais également celles des allochtones.

En réponse à cette situation délicate, la stratégie du sujet 6 est d'aborder franchement avec ses élèves sa peur des maladresses et de leur faire part de son intention pédagogique :

---

<sup>152</sup> Pour voir le reportage d'Enquête à propos des policiers de Val-d'Or : <https://ici.radio-canada.ca/tele/enquete/2015-2016/episodes/360817/femmes-autochtones-surete-du-quebec-sq>

Quand j'enseigne la loi sur les Indiens, j'ai pas le choix de dire « Indien » : c'est le nom de la loi. [...] Je mets les choses au clair. La classe d'histoire, c'est le bon lieu pour discuter de ça. Je peux expliquer ce que j'ai dit et pourquoi je l'ai dit.

Il se montre également ouvert à discuter avec eux·elles si quelqu'un·e exprimait un malaise à propos de quelque chose qui a été dit en classe. Cette stratégie lui a jusqu'à maintenant bien réussi puisqu'il n'a pas fait face à de reproches de la part de ses élèves ou des communautés anishnabe voisines.

Même son de cloche de la part du sujet 9, qui enseigne dans un contexte similaire à Roberval, à proximité de la communauté innue de Mashteuiatsh. Il a indiqué être de plus en plus préoccupé à l'idée de commettre une bévue en classe, mais il croit qu'en abordant franchement ces inquiétudes et en expliquant le sens des termes et en le remplaçant dans leur contexte historique avant de les utiliser, par exemple celui du mot « Indien », les élèves sont en mesure de comprendre. Il affirme n'avoir jamais ressenti de « confrontation » ni de « barrière » avec les élèves. Fait intéressant, le sujet 8, qui enseigne aussi à Roberval explique qu'à son avis, les jeunes de sa région sont généralement peu sensibles aux notions d'appropriation culturelle et donc moins réactif·ve·s que ceux·celles des grands centres à d'éventuelles maladresses de leurs enseignant·e·s. « C'est pas Montréal ici », a-t-il simplement résumé. Il est notable que c'est effectivement le sujet 7, qui enseigne à un public multiethnique à Montréal, qui a souligné la grande réactivité de ses élèves face aux termes qu'il utilise en classe.

Finalement, mentionnons la situation particulière du sujet 10, qui enseigne dans une communauté autochtone en région éloignée et qui est donc l'employé du Conseil de bande de cette communauté. Il est très conscient que le contenu de ses cours est scruté de près par la communauté et qu'il peut faire l'objet de vives critiques en cas de maladresse, en tant qu'allochtone enseignant leur propre histoire à des enfants autochtones. À quelques reprises, il a d'ailleurs reçu des remontrances du Conseil de bande. Il a donné l'exemple de l'utilisation de l'expression « tête de cochon », qu'il ignorait être proche d'une insulte utilisée dans les pensionnats « indiens » contre les enfants autochtones. Cette bévue a failli

causer son congédiement, et c'est seulement grâce à l'intervention d'une aînée, qui a tranché en faveur de sa bonne foi, que le débat a été clos. Ainsi, il indique être « toujours » préoccupé à l'idée de commettre des maladresses. Sa stratégie pour les éviter est d'avertir, avant d'utiliser un terme désuet ou injurieux, en disant par exemple : « C'est pas moi qui parle, c'est les Jésuites ! » Il s'efforce de nommer son inconfort (« Je ne suis pas à l'aise avec ce mot-là, là je lis les mots de quelqu'un d'autre ») et n'hésite pas à faire intervenir des membres de la communauté pour aborder les sujets les plus sensibles, comme les pensionnats « indiens ».

Retenons que les répondant·e·s étaient divisé·e·s par rapport à l'inquiétude de commettre des bévues qui leur aurait valu des réprimandes, mais que même lorsque cette inquiétude était présente, elle ne semblait pas significativement affecter leurs choix pédagogiques.

## 2.3 L'enseignement des éléments de matière en lien avec l'histoire précoloniale

Nous avons interrogé les répondant·e·s sur les *éléments de matière* en lien avec l'histoire précoloniale qu'elles et qu'ils enseignent à leurs élèves dans le cadre du cours d'histoire de secondaire 3 et sur les *méthodes pédagogiques* qu'ils·elles privilégient pour communiquer ce contenu.

### 2.3.1 L'omniprésence de l'approche en trois groupes linguistiques

Conformément à ce qui est prescrit par le programme, tout·e·s les enseignant·e·s ont indiqué que la matière en lien avec l'histoire précoloniale est axée sur la catégorisation en trois familles linguistiques, les Algonquiens, les Iroquoiens et les Inuit, avec une approche socio-culturelle de leurs croyances et de leurs modes de vie respectifs. Comme nous l'avons vu dans le bilan historiographique, il s'agit d'une approche bien ancrée dans la

tradition d'enseignement de l'histoire autochtone au Canada<sup>153</sup>. Lorsqu'interrogés à propos de l'idée d'aborder l'étude des nations autochtones de façon distincte, les sujets ont souligné que le programme ne prescrivait pas de le faire. Ils avaient par ailleurs des opinions variées quant à la pertinence de rompre avec l'approche par groupes linguistiques et de privilégier une connaissance spécifique de chacune des nations autochtones du Québec. Le sujet 1 expliquait faire nommer 8 des 11 nations à ses élèves à l'examen, jugeant « indispensable » que de jeunes Québécois·e·s connaissent au moins le nom des nations autochtones qui vivent sur leur territoire. Les sujets 3 et 4 font faire des recherches sur une nation au choix, afin de sensibiliser les élèves à la diversité des cultures autochtones au Québec, mais sans aborder individuellement chacune des 11 nations. Le sujet 9 parle spécifiquement de la nation innue, puisque c'est celle qui vit dans la région du Lac-Saint-Jean où il enseigne. Les autres sujets ont dit ne pas aborder séparément des nations, certains déplorant la chose et d'autres, à l'instar du sujet 8, estimant que « ça ne sert absolument à rien » que les élèves sachent nommer chacune des nations autochtones du Québec. Bref, aucun consensus ne se dégageait à ce sujet.

Quant à l'approche socio-culturelle, le sujet 4 a expliqué mettre l'emphase sur les croyances des Autochtones :

Moi ce que j'essaie de faire comprendre aux jeunes, c'est leurs croyances...  
parce que tout part de leurs croyances... le grand respect envers la nature...  
ben ça a un lien sur le type d'économie qu'ils font, t'sais, exploiter seulement  
ce dont on a besoin...

Par ailleurs, trois des dix sujets ont exprimé la peur d'ennuyer les élèves avec cette matière, qu'ils jugent redondante puisqu'elle figure déjà au programme d'univers social au primaire, et être tentés de « passer vite » sur ce thème. Le sujet 8 a exprimé l'opinion qu'après avoir longtemps souffert d'un manque de contenu en lien avec les Autochtones,

---

<sup>153</sup> Voir p. 51.

le programme réformé est allé dans l'autre extrême et comprend maintenant trop de contenu en lien avec les Premiers peuples :

Au début [*de ma carrière*], je trouvais qu'on en parlait pas assez... J'en parlais plus que le programme demandait... Mais quand on a reçu le nouveau programme la première année, moi et ma collègue, on a pensé : on en parle trop... On a l'impression de trop en parler... Alors là maintenant on passe vite sur le premier chapitre, on a dosé un peu, parce que si on se fie au nouveau programme, on en parle beaucoup, ils [*les élèves*] viennent tannés...

Notons que ce sont des thèmes comme les trois groupes linguistiques et le mode de vie ancestral des Autochtones qu'il cible comme étant redondants et pouvant être escamotés.

Quelques sujets ont par ailleurs admis avoir peu d'intérêt pour la matière en lien avec l'histoire autochtone. C'était le cas du sujet 7 :

J'appelle ça « l'histoire de peaux de castor »... Au début, je trouvais ça ben poche, s'cusez, eh... Par contre, je me suis habitué, j'ai trouvé des façons... Par contre, c'est un programme vraiment trop politique, on fait juste parler de ça [*des Autochtones*]...

Le sujet 10 a admis avoir également une perception plutôt négative de l'histoire du Canada, avec sa forte composante d'histoire autochtone :

J'ai jamais aimé l'histoire du Canada, on n'a pas assez d'histoire, moi j'utilise l'expression « enculer des mouches »... Depuis que c'est sur deux ans, c'est encore pire, faut trop aller dans les détails...

Ce même sujet qui, rappelons-le, enseigne dans une communauté autochtone en région éloignée, a souligné que l'approche traditionnelle en trois groupes linguistiques sème l'incrédulité chez ses élèves parce que ceux-ci peinent à voir ce qu'ils ont en commun avec les autres nations catégorisées comme « algonquiennes ». Il est donc amené à déconstruire la notion des trois familles linguistiques et à expliquer pourquoi les « blancs » ont créé cette catégorisation. Ce n'est que l'un des exemples qui lui font dire que le programme d'univers social n'est pas « significatif » pour les élèves autochtones, comme nous le détaillerons au point 2.3.3.

Retenons que l'approche en trois groupes linguistiques est encore celle qui est principalement mise de l'avant dans l'enseignement de l'histoire des peuples autochtones, en cohérence avec ce qui figure dans le programme scolaire. Cette approche était remise en question par certains des sujets, qui considéraient important de parler des nations autochtones de façon plus individuelle, mais cette position ne faisait pas l'unanimité. Enfin, notons que plusieurs PE interrogées ont mentionné avoir peu d'intérêt pour cette matière ou craindre qu'elle soit trop redondante aux yeux des élèves.

### 2.3.2 La place des personnages historiques autochtones et des femmes

Tous les sujets ont noté le peu de place accordée à des figures historiques autochtones dans leur enseignement. Parmi les personnages parfois évoqués par les PE interrogées figurent Donnacona, Pontiac, Tecumseh et Louis Riel. Le choix de ces personnages, comme nous l'avons vu dans l'historiographie, s'inscrit dans la tradition historique de seulement mettre de l'avant les personnalités autochtones qui servent à la construction du récit historique national du point de vue canadien. Tecumseh, par exemple, a contribué à la victoire des Canadiens sur les Américains lors de la guerre de 1812, un élément fondateur de l'identité canadienne<sup>154</sup>, et Louis Riel incarne une extension de la résistance francophone au Québec contre l'oppression des Canadiens anglais.

Quelques sujets ont justifié cette absence d'individualisation des Autochtones dans l'histoire nationale du Québec par le manque de sources écrites qui permettraient d'identifier des personnalités autochtones porteuses d'action historique. Le refus de considérer l'histoire orale comme une source « officielle » d'histoire lors de la réforme du programme – en effet, la tradition orale autochtone n'est évoquée que comme un « trait

---

<sup>154</sup> James H. Marsh, « Tecumseh », dans *l'Encyclopédie Canadienne*, 23 juillet 2015, *Historica Canada*, [www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/tecumseh-1](http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/tecumseh-1). Date consulté: 22 février 2022.

culturel »<sup>155</sup> et non comme une source de savoir historique dans le programme<sup>156</sup> – contribue sans doute à cette situation.

Comme nous l’avons vu dans l’historiographie, le peu d’individualisation des Autochtones s’inscrit dans la tradition d’enseignement d’histoire au Canada, et contribue à une perspective eurocentrée de l’histoire où les Autochtones ne sont pas présentés comme capables d’agentivité historique<sup>157</sup>.

Quant aux femmes autochtones, elles ne sont pas évoquées individuellement mais plutôt dans le spectre de l’opposition entre les sociétés algonquiennes dites « patriarcales » et les sociétés iroquoiennes dites « matriarcales ». Là encore, nous observons la concrétisation dans leur enseignement d’une catégorisation typique de la tradition d’enseignement canadienne.

Notons que deux des sujets (4, 6) ont indiqué profiter de l’évocation des femmes autochtones dans les cours d’histoire pour faire des liens avec l’actualité, notamment la question des femmes et filles autochtones assassinées et disparues. L’histoire leur apparaît donc être une bonne occasion d’aborder avec leurs élèves des QSV touchant à l’actualité.

Retenons ici que la faible individualisation des personnes autochtones dans le récit historique enseigné dans les écoles secondaires, en particulier des femmes autochtones, est une tradition d’enseignement toujours en vigueur à la fois dans le programme scolaire et dans les salles de classe du Québec.

---

<sup>155</sup> Voir le résumé du programme d’univers social à l’annexe A.

<sup>156</sup> C’est le sujet 1, qui avait travaillé à l’élaboration de la plus récente réforme du programme d’univers social, qui avait souligné ce choix.

<sup>157</sup> Voir le bilan historiographique, p. 53.

### 2.3.2 Les méthodes pédagogiques privilégiées par les PE

9 des 10 sujets ont dit privilégier les exposés magistraux accompagnés d'images comme méthode pédagogique pour présenter la matière en lien avec l'histoire précoloniale des Autochtones. Le sujet 8 a indiqué avoir remarqué que les élèves semblent « saturés » d'écrans et ont l'air d'apprécier se faire « raconter » l'histoire, plutôt que de voir la PE recourir à des vidéos et à des outils technologiques : « Les jeunes sont tannés des vidéos, ils veulent qu'on leur parle... Ils disent : racontez-nous, madame... »

Plusieurs répondant·e·s ont nommé la difficulté de trouver des ressources visuelles intéressantes pour cette période de l'histoire, où la plupart des traces historiques prennent la forme d'artéfacts archéologiques. Le sujet 7, pour sa part, a mentionné qu'il avait souvent amené ses élèves en sortie au centre d'interprétation archéologique Droulers-Tsiionhiakwatha, à Saint-Anicet en Montérégie. Il s'agit d'un site qui offre la reconstitution d'un village iroquoien grandeur nature. Leurs activités scolaires sont très prisées et nécessitent une réservation plus d'un an à l'avance<sup>158</sup>.

Le sujet 4 a la particularité d'opter pour la méthode pédagogique de la classe inversée. Enseignant dans une école privée, tous ses élèves disposent d'un Ipad. Elles·ils sont amené·e·s à faire elles·eux-mêmes la recherche nécessaire pour remplir des fiches portant sur la matière précoloniale. C'est, aux yeux de cette PE, une façon de mettre les apprenant·e·s « dans l'action ». Ce même sujet aime utiliser des vidéos permettant de faire des liens avec l'actualité. Il a cité en particulier ceux de Maïté Labrecque-Saganash, militante d'origine crie, ce qui dénote un intérêt pour la perspective des Autochtones sur leur histoire.

---

<sup>158</sup> N.A., *Centre d'interprétation du site archéologique Droulers-Tsiionhiakwatha*, site web. Date consulté : 6 juin 2023.

Retenons que la méthode pédagogique préconisée par la majorité des PE interrogées demeure l'exposé magistral, avec un souci d'y intégrer des supports visuels intéressants.

### 2.3.3 Les particularités de l'enseignement en communauté autochtone

Nous avons choisi de réserver une sous-section au témoignage du sujet 10, qui, par sa particularité d'enseigner dans une communauté autochtone en milieu éloigné, avait une perspective souvent différente des autres répondant·e·s par rapport au programme d'univers social.

Comme il a été mentionné un peu plus haut, cette PE considère que le programme d'univers social dans sa forme actuelle pose de nombreux problèmes aux élèves autochtones. D'après elle, la matière présentée ne fait pas sens pour les jeunes des communautés. C'est une observation également rapportée par les expert·e·s du milieu, qui indiquent que pour les Autochtones l'histoire nationale présentée dans les programmes scolaires semble être une « histoire étrangère »<sup>159</sup>, peu significative pour elles·eux. Cependant, nous expliquait encore le sujet 10, les communautés qui reçoivent du financement du gouvernement provincial en éducation n'ont pas le choix de suivre le programme scolaire prescrit par le MEQ, bien qu'il leur soit permis de se l'approprier légèrement.

Le sujet 10 nous expliquait encore qu'au-delà des éléments de matière qui relèvent de la construction européocentrée, comme la catégorisation en trois groupes linguistiques et la division des tâches selon le genre, il y a toute une conception du temps qui diffère dans les cultures autochtones :

Nous on est linéaires, on avance [*dans le temps*]... d'ailleurs, on le voit en histoire... Eux sont circulaires, à chaque jour on recommence, ou à chaque

---

<sup>159</sup> Jacques Lacoursière, cité par Emmanuelle Dufour, *Les racines éducationnelles de l'indifférence*, Recherches amérindiennes au Québec, volume 43, numéros 2-3, p. 101.

saison... pis ils racontent pas les histoires en ordre chronologique... eux autres ils vont te parler dans une histoire d'une affaire d'il y a quarante ans, puis d'aujourd'hui, puis d'il y a trente ans... Y'a pas de chronologie... [enseigner une histoire linéaire] c'est un calvaire...

Cette perception du temps, ancrée dans leurs cultures depuis des millénaires, rend difficile la conception d'une histoire suivant une ligne du temps continue faite de ruptures et de continuités, conforme à la perspective occidentale. C'est cette particularité qui amène le sujet 10 à réfléchir à une approche plus thématique de ses cours.

Plus généralement, il ajoute que l'école québécoise ne convient pas aux réalités et aux besoins des jeunes Autochtones. Le programme va trop vite et, dans des sociétés qui mettent peu l'emphasis sur la performance mais privilégient d'après lui d'autres valeurs comme la générosité et le sens de la communauté, les notes et les évaluations n'ont pas de grande valeur :

Pour eux, la performance n'est pas un critère... Être performant, ce n'est pas autochtone... Chez les autochtones, la personne la plus importante du village, c'est celle qui partage le plus... celle qui aide le plus, celle qui invite les autres à manger chez elle, c'est celle qu'on peut toujours entrer chez elle... Faque [quand je leur dis :] « T'as pas ton 60% », « Oui mais je l'ai fait ton travail, je l'ai fait de mon mieux »... Ils s'en *câlissent* de leur 60%, ça veut rien dire pour eux. Même chose pour les parents. Si je dis : « Ton enfant n'est pas allé à l'école depuis une semaine », « oui mais c'est pas grave, il a appris autre chose, il a cuisiné avec moi, il a appris à faire un jardin... » (...) Si une famille décide d'aller vivre dans le bois pendant deux ans de temps, son enfant n'est pas en retard. Il a peut-être pris un retard scolaire, mais il a appris d'autres choses... Il a appris à se débrouiller, à se repérer dans la forêt, à construire des tentes, c'est aussi important que deux plus deux...

Aussi, dit-il, les apprentissages qui se font hors du contexte de l'école, notamment dans la nature ou au contact des aîné·e·s, sont autant valorisés que les apprentissages scolaires. L'école, perçue comme un concept de « blancs », n'est pas particulièrement vue d'un bon œil.

Le fait de respecter un horaire fixe, avec un lever et un coucher à heures déterminées, n'est par ailleurs pas encouragé par les familles qui préfèrent généralement respecter le rythme naturel de leur enfant :

On ne contrôle pas ses enfants chez les Autochtones... les enfants font ce qu'ils veulent... y'a pas d'heure de coucher, y'a pas d'heure de lever... l'enfant se lève quand il n'est plus fatigué, il se couche quand il est fatigué... l'enfant mange quand il a faim... les seuls qui le font [*contrôler leurs enfants*], c'est les occidentalisés, ceux qui travaillent et qui ont une heure de dîner...

Tenant compte de cet aspect culturel et parce que l'école n'est pas obligatoire dans les communautés, les salles de classe sont souvent vides. L'enjeu d'attirer et de retenir les élèves en classe est donc majeur.

Il faut également reconnaître les problèmes sociaux surreprésentés dans certaines communautés autochtones qui nuisent à la réussite scolaire, par exemple la violence familiale ou les abus sexuels. Le sujet 10 a raconté l'histoire d'une élève qui, à la suite d'un viol, passait ses journées avec des écouteurs dans les oreilles, un capuchon sur la tête. Elle n'était donc pas mentalement disponible pour apprendre, mais l'école lui servait de refuge sécuritaire. La PE soulignait à quel point l'enseignement des détails de l'histoire du Québec paraissait futile dans un contexte comme celui-là, où les jeunes font souvent face à des enjeux personnels et communautaires importants.

Résumons en disant que la formule de l'école québécoise et le programme scolaire du Québec semblent mal adaptés aux cultures autochtones. Les PE qui oeuvrent en milieu autochtone doivent donc faire preuve d'adaptabilité pour présenter la matière de façon significative pour les élèves, en plus de devoir souvent conjuguer avec les problèmes socio-économiques qui affectent la capacité d'apprendre de ceux-ci.

## 2.4 L'enseignement des éléments de matière en lien avec l'histoire de la colonisation

Dans cette partie, nous analyserons la façon dont l'histoire de la colonisation est abordée par les PE interrogées. Les éléments de matière enseignés seront analysés de même que les méthodes pédagogiques préconisées. Une attention particulière sera portée aux QSV suivantes : les pensionnats « indiens » et la rafle des années 60.

### 2.4.1 Les éléments de matière enseignés

L'enseignement de l'histoire de la colonisation des peuples autochtones se concentre surtout dans le cours de secondaire 4, dont le contenu débute à partir de l'année 1840. Le programme d'univers social prévoit pour ce cours de nombreux éléments de matière en lien avec les Premiers peuples, comme la création des réserves, la *Loi sur les Indiens*, le soulèvement des Métis, la gouvernance des populations des Premières nations et de la nation inuite, le taux de natalité de population autochtone, les pensionnats « indiens » au Québec, l'affirmation des nations autochtones, les droits des Autochtones et les conditions de vie dans les collectivités autochtones.

La plupart des répondant·e·s se sont entendus pour dire que le contenu en lien avec les Autochtones diminue après le XIX<sup>e</sup> siècle, ce qui est conforme à la tradition historique

d'enseignement évoquée dans l'historiographie<sup>160</sup>. Cette façon de faire « disparaître » les Autochtones du récit national a longtemps contribué, comme nous l'avons vu plus tôt, à entretenir le mythe d'une « race mourante »<sup>161</sup>, mythe qui servait les ambitions de contrôle du territoire par l'État canadien. Nous pouvons nous questionner à savoir si le fait que les politiques de colonisation soient « saupoudrées » ici et là dans le cours de secondaire 4 et enseignées de façon très variable par les PE (tant au niveau du contenu que des méthodes pédagogiques) s'inscrit toujours dans une certaine résistance à aborder des questions douloureuses qui viennent remettre en question le récit national du Québec et du Canada tel qu'il a traditionnellement été présenté.

La place accordée à l'histoire des Autochtones à partir de 1840 semble en grande partie dépendre de l'intérêt de l'enseignant·e pour cette matière. Si tou·te·s abordent certains éléments fondamentaux comme la *Loi sur les Indiens*, les pensionnats « indiens », les Métis·se·s et les enjeux en lien avec le territoire (revendications territoriales), certain·e·s se limitent à ceux-ci alors que d'autres vont beaucoup plus loin. Le sujet 5, par exemple, disait ne consacrer que l'équivalent de deux séances aux Autochtones dans l'ensemble du cours de secondaire 4, ciblant la matière en lien avec les peuples métis, la création des réserves et la *Loi sur les Indiens*. Il disait « mentionner » les pensionnats, en nommant les « mauvaises conditions de vie » mais sans entrer dans les détails. Pour lui, comme pour le

---

<sup>160</sup> À ce sujet, voir le point 1.4.2 du bilan historiographique.

<sup>161</sup> Catherine Larochelle, *L'apprentissage des Autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise, 1830-1915, op. cit.*, p. 169.

sujet 7, c'est par un système de points boni que les élèves peuvent être amené·e·s, selon leur intérêt, à approfondir avec des lectures ou des recherches des thèmes liés aux Autochtones de cette époque. Ainsi, à part quelques éléments jugés incontournables, l'histoire des Autochtones est reléguée à un statut facultatif, en « extra » de la matière ciblée comme prioritaire.

D'autres répondant·e·s, cependant, se font un devoir d'aller beaucoup plus loin. Le sujet 4 aborde la question de la sédentarisation forcée des Autochtones de l'ouest avec l'abattage des bisons et de stérilisation des femmes autochtones, deux éléments de l'histoire de la colonisation qui ne figurent pas spécifiquement au programme ministériel. Le répondant 6, qui travaille à Val-d'Or près de communautés Anishnabe, enseigne, en plus des éléments habituels cités plus haut, la situation des Autochtones en lien avec la création de la Confédération, les traités numérotés (différence entre les territoires « concédés » et « non concédés »), l'expansion vers les territoires des Cris au nord, la participation des Autochtones aux deux guerres mondiales (en nommant des héros de guerre autochtones), le *Livre blanc* de P.E. Trudeau, le Traité de la Baie-James, la Crise d'Oka et les commissions d'enquête. Il estime que l'histoire autochtone mérite qu'on lui trouve du temps car il faut, d'après lui, arrêter de considérer qu'elle enlève de la place à l'histoire « québécoise » : « Le programme est très, très chargé, mais il est chargé entre autres d'histoire autochtone. [...] Il faut prendre le temps de l'enseigner. »

Retenons que l'enseignement des éléments de matière en lien avec la colonisation sont conformes à la tradition d'enseignement, en ce sens que la présence des Autochtones

diminue dans le récit historique après la Conquête de 1763. Le temps consacré à cette matière dépend largement de l'intérêt des PE pour celle-ci, certaines s'en tenant au minimum prescrit dans le programme, d'autres se permettant d'aller beaucoup plus loin.

#### 2.4.1 La « rafle des années 60 »

Il est intéressant de souligner que la plupart des PE interrogées n'étaient pas familières avec l'histoire de la rafle des années 60. Ce sont les différentes commissions d'enquête, de même que le travail de plusieurs journalistes, qui ont permis de révéler dans les dernières années que des milliers d'enfants autochtones ont été enlevés à leurs familles entre les années 60 et 80. Les autorités religieuses ou les services sociaux ou de santé étaient souvent ceux qui procédaient au retrait des enfants de leur famille. Ces derniers étaient alors placés en institution ou confiés en adoption sans le consentement de leurs parents biologiques<sup>162</sup>. Si la rafle des années 60 ne fait pas pour l'instant partie du programme scolaire d'univers social, elle fait les manchettes de l'actualité depuis quelques années. En outre, les déplacements d'enfants d'un groupe culturel à un autre sont considérés comme un acte génocidaire<sup>163</sup>, ce qui fait de cette politique gouvernementale un événement majeur de l'histoire de la colonisation des Autochtones au Canada.

---

<sup>162</sup> James Sinclair Niigaanwewidam et Sharon Dainard, « Rafle des années soixante », dans *l'Encyclopédie Canadienne*, 13 novembre 2020, *Historica Canada*. [www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/sixties-scoop](http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/sixties-scoop). Date consulté: 20 septembre 2022.

<sup>163</sup> Pour en savoir plus à ce sujet, référer au point 1.3.5 de l'analyse conceptuelle.

Sur les dix personnes interrogées, seulement le sujet 4 connaissait l'histoire de la rafle des années 60, dont il avait entendu parler par le biais des médias mais qu'il a dit ne pas aborder en classe parce qu'il ne s'agit pas d'un élément de matière obligatoire. La plupart des autres répondant·e·s supposaient que l'expression « enlèvement d'enfants » faisaient strictement référence à la GRC qui arrachaient les enfants autochtones à leurs familles pour les envoyer dans les pensionnats. Le sujet 6 et le sujet 8 ont d'ailleurs mentionné aborder le rôle de la GRC dans le système pensionnaire et faire des liens avec les relations complexes que certaines communautés autochtones entretiennent toujours avec les forces de l'ordre.

Résumons en disant que certains pans de l'histoire de la colonisation, surtout ceux révélés plus récemment à l'attention du public, demeurent méconnus des PE et ne font pas l'objet d'une discussion en classe.

#### 2.4.2 Les moyens pédagogiques utilisés

Encore une fois, l'exposé magistral avec des supports visuels est la méthode d'enseignement privilégiée pour aborder les questions en lien avec l'histoire de la colonisation. Le sujet 6 a indiqué avoir essayé plusieurs méthodes pédagogiques mais être toujours revenu aux explications et discussions, car il estime que les mises en situation, par exemple, seraient « inappropriées » vu le contenu délicat abordé. Plusieurs répondant·e·s ont indiqué bonifier leur enseignement avec des capsules vidéos ou l'écoute de films, puisque cette période historique offre plus de possibilités au niveau des ressources audiovisuelles que la période de la précolonisation. Les témoignages de survivant·e·s des

pensionnats sous forme de vidéos sont appréciés par plusieurs répondant·e·s, à l’instar des sujets 2 et 3.

Du côté des œuvres de fiction, le sujet 8 a affirmé utiliser le film *Cheval indien* pour parler des pensionnats, qui traite de l’expérience d’un jeune Autochtone arraché à sa famille et qui utilise sa passion du hockey pour survivre à la vie dans un pensionnat catholique. De son côté, le sujet 10 a parlé du film *Nous n’étions que des enfants*, dont il organise le visionnement à la salle communautaire puisque le thème des pensionnats touche l’ensemble de la communauté autochtone où il travaille. Il indique également céder largement la place aux aîné·e·s pour témoigner de leur expérience dans les pensionnats :

J’ai à peine parlé des pensionnats que j’ai une aînée qui arrive pour me dire :  
« T’sais, tu fais attention quand tu parles des pensionnats, si t’as besoin on a des aînés... » C’est un sujet tellement, tellement sensible. Ça fait le tour du village dès que le mot « pensionnat » est prononcé.

Le sujet 8, qui enseigne aussi à des enfants et petits-enfants de survivant·e·s, les invite à ouvrir le dialogue avec les membres de leur famille qui ont vécu l’expérience du système pensionnaire. Le sujet 6, qui travaille à Val-d’Or, a fait remarquer que si ses élèves sont très touché·e·s par l’histoire des pensionnats, surtout depuis la découverte des tombes anonymes d’enfants autochtones dans l’ouest canadien, elles et ils semblent surpris de réaliser que les Anishnabe qui vivent près d’eux ont probablement directement vécu les écoles résidentielles. Il existe un petit mémorial pour les enfants disparus dans les pensionnats devant l’église de Val-d’Or, représentés par des petits souliers, et cette PE se sert de cet endroit familier pour faire le pont entre la théorie et la réalité des Anishnabe voisins.

Finalement, le sujet 4, qui travaille dans une école privée où chaque élève dispose d'un Ipad, utilise une fois de plus la méthode pédagogique de la classe inversée pour aborder le sujet des pensionnats. Il demande en effet à ses élèves de faire des topos journalistiques sur la CVR.

Plusieurs répondant·e·s ont mentionné l'abondance des outils pédagogiques mis à leur disposition dans les dernières années, tout en ajoutant que la difficulté est de trouver le temps de se les approprier. Le sujet 5 a d'ailleurs résumé le tout en disant : « Beaucoup d'outils, peu de temps ! » Il est également notable que tous les PE interrogées ont souligné n'avoir jamais reçu d'éducation formelle en lien avec les pensionnats, et que c'est « sur le tas » qu'elles sont dû se former au fil des années. Cela explique peut-être que le niveau de maîtrise du sujet à propos des pensionnats et la place que les enseignant·e·s leur accordent dans leurs cours apparaissent somme toute assez inégaux.

Retenons que la méthode pédagogique privilégiée par les PE interrogées demeure encore l'exposé magistral, une préférence remarquée par d'autres chercheur·se·s, à l'instar de Chantal Provost dans son mémoire *L'enseignement de l'histoire et sa fonction identitaire : étude des procédés de formation de l'identité collective*<sup>164</sup>.

---

<sup>164</sup> Chantal Provost, *L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire : étude de procédés de formation de l'identité collective*. Mémoire de maîtrise (histoire), Montréal, Université du Québec à Montréal, 2006, p. 171.

## 2.5 Un examen ministériel contraignant

Un élément n'ayant pas été anticipé dans notre hypothèse de recherche a été mis en lumière par plusieurs de nos répondant·e·s : il s'agit de l'impact de l'examen ministériel de secondaire 4 sur les choix pédagogiques des PE. Face à un programme d'univers social décrit comme très lourd, et étant dans l'obligation de bien préparer leurs élèves à l'examen ministériel donné à la fin de la 4<sup>ème</sup> année du secondaire, les enseignant·e·s se sentent dans l'obligation de cibler en priorité la matière susceptible de se trouver à l'examen. Aux yeux de plusieurs, le contenu en lien avec les Autochtones ne semble pas figurer parmi cette matière à prioriser. L'évaluation terminale est donc une raison qui amène à mettre de côté certains éléments de matière d'histoire autochtone figurant au programme scolaire.

Notons que le sujet 4 a observé que la dernière réforme a encore alourdi le programme d'univers social et a reconnu que l'examen ministériel influence ses choix pédagogiques, mais il a indiqué que sa connaissance dudit examen peut être utilisée pour faire des choix favorisant l'histoire autochtone :

Il n'y a pas beaucoup de flexibilité [*sur la matière*], mais l'examen du ministère c'est 23 questions, c'est toujours les mêmes thèmes, j'oriente en conséquent... Sincèrement, je me permets de couper... l'examen du ministère, je connais ça par cœur... je me permets de faire mon topo journalistique [*sur les pensionnats autochtones*], c'est trop important...

Le sujet 6 est allé dans le même sens en disant que le programme est « chargé », mais il est notamment chargé d'histoire autochtone et donc cette matière ne devrait pas être escamotée sous prétexte des exigences de l'examen ministériel.

Retenons que l'examen ministériel influence les choix pédagogiques des PE, souvent en faveur d'autres éléments de contenu que l'histoire autochtone.

## 2.6 Les Inuit

La faible présence des Inuit dans le programme d'univers social est un aspect qui a été souligné à l'unanimité par les enseignant·e·s interrogé·e·s.

C'est au moment des premiers contacts que les Inuit sont mentionné·e·s, alors que sont exposées les trois familles linguistiques (algonquienne, iroquoienne, Inuit). Leur territoire et leur mode de vie sont alors brièvement abordés. D'après le sujet 4, la matière alors vue correspond à « un seul paragraphe ». Les Inuit sont à peu près absent·e·s du cours de 4<sup>e</sup> secondaire, sinon pour parler de la création du Nunavut. Le sujet 7 a dit évoquer l'abattage des chiens de traîneaux et l'invention des lunettes de soleil par les Inuit, mais les autres répondant·e·s n'ont pas mentionné ces éléments. Le sujet 6 a dit parler des Inuit lorsqu'ils·elles ont « intégré » la *Loi sur les Indiens*, une référence que nous n'avons pas comprise<sup>165</sup>. Il a en outre souligné à plusieurs reprises que le constat du peu de place qu'occupaient les Inuit dans son enseignement lui semblait « terrible ». Le répondant 9 a carrément admis ne pas mentionner les Inuit dans le cours de secondaire 4.

À la lumière de ces témoignages des PE, il semblerait que l'enseignement de l'histoire des Inuit soit à peu près conforme au programme, qui ne prescrit que deux éléments de matière spécifiquement en lien avec ces peuples; toutefois, l'un d'entre eux devrait être enseigné en secondaire 4, dans le point *Gouverne des populations des premières nations et de la nation inuite*, inclus dans la période comprise entre 1896 et 1945. Aucun des répondant·e·s n'a mentionné parler de cet aspect. La création du Nunavut datant de 1999, elle ne peut être considérée comme liée à cet élément de matière.

Il faut également souligner que plusieurs éléments de contenu mentionnent les « Autochtones » en général et donc pourraient (ou devraient?) inclure des informations en

---

<sup>165</sup> Les Inuit ne faisant pas partie des Premières nations, ils ne sont pas concernés par la *Loi sur les Indiens*. Nous ne sommes donc pas certaine de comprendre ce à quoi faisait référence le sujet ici.

lien avec les Inuit. Nous pouvons penser, en particulier, aux points qui touchent aux conditions de vie dans les communautés, aux revendications territoriales ou aux pensionnats « indiens ».

La maîtrise de la matière en lien avec les Inuit est cohérente avec le peu d'espace qui leur est consacré dans le programme d'univers social. Les sujets 1 et 2 ont admis peu connaître les particularités de ces peuples, alors que le répondant 6 disait avoir comme projet de s'informer sur les violences en lien avec la prise du territoire arctique afin de bonifier son enseignement.

Ici aussi, les sujets ont évoqué le besoin de se plier aux exigences de l'examen ministériel pour justifier de ne pas « faire de zèle » en parlant des Inuit, sachant que ces peuples ne figureront pas audit examen.

Résumons en disant que la nation Inuit sont très peu présente dans le programme scolaire et que l'enseignement des PE interrogées était en cohérence avec cette faible présence.

## 2.7 La colonisation des Autochtones du Canada : un génocide ?

La question à savoir si les Autochtones du Canada ont été les victimes d'un génocide au sens retenu par le droit international et par l'ONU a beaucoup fait couler d'encre dans les médias ces derniers mois. Si la CRV, dans son rapport datant de 2015, avait utilisé le terme de « génocide culturel » pour désigner les effets du système des écoles résidentielles sur les communautés autochtones, c'est l'ENFFADA qui a été la première, en 2019, à qualifier les effets des politiques de colonisation de « génocide » tout court<sup>166</sup>. C'est toutefois la découverte des tombes anonymes de milliers d'enfants autochtones sur les sites d'anciens

---

<sup>166</sup> Laurence Niosi, « Enquête sur les femmes autochtones : le rapport dénonce un « génocide canadien » », dans *Radio-Canada.ca*, le 31 mai 2019. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1172976/femmes-autochtones-rapport-final-genocide-enffada-enquete-nationale>. Date consulté : 2 mai 2023.

pensionnats « indiens » à l'été 2021 qui a lancé le débat dans le grand public plus récemment.

Dans ce contexte, il apparaissait important d'aborder cette question avec les enseignant·e·s interrogé·e·s dans le cadre de cette recherche, puisqu'ils·elles sont par ailleurs amené·e·s à éduquer leurs élèves sur différents génocides – à priori, celui de la Shoah. Nous avons bien simplement demandé à nos sujets s'ils considéraient que les Autochtones du Canada avaient été les victimes d'un génocide au sens prévu par l'ONU, sans préciser quelle était la définition exacte du génocide retenu par celle-ci. L'objectif était également de voir si les répondant·e·s étaient familier·ère·s avec le concept de génocide en DI. Les réponses obtenues ont été variées et, en ce sens, plutôt représentatives du débat présent dans le grand public à l'heure actuelle.

### 2.7.1 Enseignant·e·s qui reconnaissent le génocide autochtone

Quatre des dix répondant·e·s ont déclaré croire que les Autochtones du Canada ont bel et bien subi un génocide au sens entendu par le DI. Il faut mentionner que l'un·e d'entre eux·elles (sujet 4) avait été rencontré·e dans le cadre d'une conférence sur l'enseignement des génocides, où le génocide des Autochtones du Canada était présenté en exemple. Ce sujet considérait qu'il est aussi important de parler de génocide autochtone que de la Shoah, parce que « ça s'est passé ici ». Un autre sujet ayant répondu par l'affirmative (sujet 10) a la particularité d'enseigner dans une communauté autochtone qui a été touchée de très près par les politiques de colonisation, en particulier la sédentarisation forcée, les pensionnats « indiens » et les enlèvements d'enfants. Nous pouvons donc suggérer l'hypothèse que ce sont les enseignant·e·s avec un contexte qui les a amené·e·s à côtoyer de plus près les réalités autochtones, que ce soit de façon académique ou sur le terrain, qui sont ouvert·e·s à l'utilisation du concept de génocide.

Aussi, il faut mentionner que l'un des quatre sujets (sujet 8) qui reconnaissait le génocide autochtone ne faisait pas référence aux politiques de colonisation, mais plutôt au choc

bactériologique subi lors des premiers contacts entre les Européen·ne·s et les membres des Premières nations au XVI<sup>e</sup> siècle. Il s'agit d'une conception notamment enseignée dans les cours d'histoire précolombienne de l'Amérique du Sud, mais qui a peu à voir avec la notion de « génocide » au sens juridique du DI.

### 2.7.1 Enseignant·e·s qui hésitent ou qui ne reconnaissent pas le génocide autochtone

Pour les autres répondant·e·s, la question soulevait des hésitations et parfois même un visible embarras. Le sujet 2 a qualifié le sujet de « délicat », tandis que les sujets 3, 5 et 9 se sont dit « ambivalent[e] », « en réflexion » ou « pas prêt[e] à répondre ».

Il est intéressant de noter que l'une des préoccupations les plus fréquemment énoncées par les sujets était que le « contexte historique » ne soit pas pris en compte dans le jugement porté sur les événements du passé. Il apparaît donc que pour plusieurs PE, les mentalités de l'époque et les intentions des décideurs permettent de relativiser la gravité de la politique colonisatrice du gouvernement canadien. En outre, comme le terme « génocide » n'a été créé qu'après la Deuxième Guerre mondiale, pour certains enseignant·e·s comme le sujet 5, parler de génocide autochtone est une « transposition des concepts et de jugements modernes sur le passé ». Ce même sujet ajoutait que si nous jugeons le passé à travers les lunettes de nos valeurs actuelles, « on n'a pas fini de s'excuser! » Il est possible de voir une certaine incohérence dans cet argument, puisque la Shoah elle-même est survenue avant l'invention du concept de génocide et dans un contexte historique propice marqué par l'omniprésence des théories raciales et par l'antisémitisme. De plus, les enlèvements d'enfants autochtones ont eu lieu en majorité entre 1960 et 1980, alors que le dernier pensionnat « indien » a fermé ses portes en 1996, c'est-à-dire bien après que le concept de génocide n'ait été développé.

Pour sa part, le répondant 6 considérait que de porter des « accusations » de ce type ne fait qu'entretenir les chicanes historiques entre les allochtones et les Autochtones et ne sert pas à la réconciliation. « En mettant [*utilisant le terme*] génocide, ça veut dire que t'accuses un

peuple de l'avoir fait », a-t-il résumé. Il indique préférer « [...] renseigner sur ce qui s'est passé dans les faits, dans les réalités, plutôt que de mettre des mots [...] Le débat tourne autour d'un mot alors qu'on devrait juste en parler, raconter ce qui s'est passé. »

Il convient toutefois de mentionner que de nombreux·ses représentant·e·s des différentes communautés autochtones ont pris la parole pour dire dans les derniers temps que la réconciliation doit d'abord passer par la mise en lumière de la « vérité » historique. C'est là la base même du principe de justice réparatrice, sur laquelle était pensée la CRV qui a permis d'entendre les témoignages de survivants des pensionnats « indiens » de 2005 à 2009<sup>167</sup>. Ce principe de justice réparatrice peut être appliqué à la réconciliation d'un pays après des tragédies humaines de masse ou à la guérison individuelle d'une personne victime d'une agression sexuelle, par exemple. Dans ce cas-là, la victime pourrait être amenée à raconter le crime qu'elle a vécu et ses effets à son agresseur·se ou à quelqu'un coupable d'une offense similaire, afin de guérir à travers la reconnaissance de son expérience et le pardon<sup>168</sup>. En outre, il a souvent été dit que les principes de la justice réparatrice sont davantage alignés avec les valeurs autochtones en matière de justice que les tribunaux traditionnels occidentaux basés sur le principe de châtier les criminels<sup>169</sup>.

Plusieurs sujets mal à l'aise avec le concept de génocide autochtone ont aussi amené, à mots couverts ou directement, l'argument qu'à leurs yeux la colonisation des peuples autochtones n'avait pas la même violence que d'autres événements historiques qualifiés de génocide. Deux sujets (3 et 5) ont d'ailleurs mentionné l'absence du caractère

---

<sup>167</sup> Cette commission était basée sur le concept des commissions de vérité et réconciliation (CRV) élaborées dans des pays en processus de démocratisation après une période de violation des droits humains, à priori sur l'exemple de la CRV en Afrique du Sud. Le Canada était le premier pays à appliquer cette formule à une tentative de guérison des effets du colonialisme. Dans Mylène Jaccoud, « La portée réparatrice et réconciliatrice de la Commission de vérité et réconciliation du Canada », *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(2-3), 2016, p. 155.

<sup>168</sup> Mathieu Lavigne, « La justice réparatrice : le pari de l'empathie », dans *Relations*, (801), 2019, p. 21.

<sup>169</sup> *Ibid*, p. 21

« systématique » de destruction physique des Autochtones par les politiques canadiennes, à leur sens indispensable pour qu'on puisse parler de génocide. Le sujet 6 a reconnu l'existence d'actes génocidaires isolés, mais d'après lui il n'y a pas eu de politique systématique d'anéantissement des peuples autochtones au Canada :

Génocide, je trouve ça fort comme terme. [...] Moi dans ma tête, génocide ça veut dire systématique, on voulait les tuer. [...] Les Autochtones, on voulait pas les tuer, on voulait faire disparaître leur culture. J'ai de la misère avec « génocide ».

Quant au sujet 8, il a déclaré : « À ce compte-là, des génocides, il y en a eu beaucoup... Tous les peuples qui ont été colonisés... »

Sans que ce soit directement nommé, on comprend que c'est la Shoah qui constitue la référence de la plupart des PE pour comprendre le concept de génocide. Cette vision n'a rien d'étonnant puisqu'en effet, le terme « génocide » a été créé précisément pour nommer le massacre de deux tiers des Juifs d'Europe par les Nazis durant la Deuxième Guerre mondiale, et que le DI en matière de crimes contre l'humanité et de génocide s'est développé en réaction à cette tragédie, comme nous l'avons vu précédemment<sup>170</sup>. En outre, il s'agit en général du seul génocide enseigné en profondeur dans les cursus scolaires. Comme il a été démontré dans la partie de ce mémoire consacré à l'historiographie, les enseignant·e·s d'histoire considèrent souvent que la Shoah est l'événement historique le plus « important » qui est donné d'enseigner puisque leurs leçons à ce sujet s'inscrivent dans un devoir de mémoire jugé indispensable, et en conséquent ils·elles ont tendance à prendre cette responsabilité particulièrement au sérieux. Lorsqu'il nous expliquait son parcours, le sujet 7 avait par ailleurs mis l'accent sur son implication bénévole au Musée de l'Holocauste de Montréal et sur sa participation à un séminaire en Israël portant sur la

---

<sup>170</sup> Voir le point 1.3.5.1 du cadre conceptuel et théorique, p. 47.

Shoah. Nous pouvions déduire son intérêt pour ce sujet et son impression que celui-ci est particulièrement important.

Nous pouvons nous demander si la réticence à reconnaître l'existence d'un génocide autochtone au Canada est issue d'une mauvaise compréhension du concept de génocide au sens reconnu par l'Organisation des Nations unies, qui inclut comme on l'a déjà vu des éléments indéniablement applicables aux Autochtones du Canada<sup>171</sup>, ou si c'est plutôt la méconnaissance de certains faits de l'histoire des Autochtones au Canada qui justifie une telle interprétation. Nous avons déjà établi que la plupart des sujets interrogés étaient peu familiers avec le thème, relativement nouveau dans les médias, des enlèvements d'enfants autochtones par le gouvernement canadien, une politique clairement considérée comme un acte génocidaire dans le DI. Il est possible que les stérilisations forcées de femmes autochtones et les différentes politiques d'affamement de certaines communautés, par exemple, soient également des réalités historiques inconnues ou méconnues des enseignant·e·s, d'autant plus que ces thèmes sont peu enseignés dans les programmes universitaires de baccalauréat en enseignement secondaire – et qu'ils n'étaient pas du tout enseignés à l'époque où nos répondant·e·s étaient à l'université. Cette recherche n'ayant toutefois pas cherché à étudier la connaissance des enseignant·e·s par rapport à ces sujets, nous ne pouvons ici qu'avancer des pistes de réflexion.

Finalement, notons que selon Sivane Hirsch, sociologue, professeure au département d'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et co-rédactrice d'un guide sur l'enseignement des génocides, la plupart des pays avec un passé génocidaire

---

<sup>171</sup> Selon la *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide* (1948) et de façon non exhaustive : article II b) atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale des membres du groupe c) soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction totale ou partielle d) mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe 3) Transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe.

traversent une période de négation avant de reconnaître la réalité de ce passé<sup>172</sup>. Admettre que le groupe auquel nous appartenons a commis un génocide amène une remise en question de notre histoire et, par extension, de notre identité collective. Le sujet 3, qui se disait indécis à savoir si le terme de génocide était applicable dans le cas du traitement des Autochtones par le gouvernement canadien, a nommé le fait que c'est toute l'image du Canada à l'international comme pays « modèle » en matière de droits humains qui serait remise en question si on en venait à reconnaître le génocide autochtone. Nous pouvons donc constater qu'en terme d'identité, reconnaître le génocide des Autochtones peut être très confrontant pour les Eurocanadien·ne·s. D'après S. Hirsch, il est donc normal qu'une réaction de déni ou de banalisation précède la pleine reconnaissance de la réalité historique d'un génocide national<sup>173</sup>.

Ainsi, si elles sont prêtes à reconnaître les tragédies vécues par les peuples autochtones du Canada, les PE interrogées ne sont pas nécessairement enclines à les mettre sur un pied d'égalité avec des génocides depuis longtemps reconnus comme tels, à l'exemple de la Shoah. Le sujet 8 a d'ailleurs formulé une observation que plusieurs autres semblaient suggérer à mots couverts, que de parler de génocide autochtone « ça banalise les vrais génocides ».

Retenons que les sujets interrogés étaient divisés face à l'utilisation du terme « génocide » pour décrire les politiques de colonisation des gouvernements canadiens face aux peuples autochtones. Une méconnaissance du concept de génocide au sens du DI pourrait être à l'origine de cette hésitation. Nous pouvons remarquer que la Shoah demeure bien souvent l'exemple à partir duquel les PE comprennent le concept de génocide.

---

<sup>172</sup> Sivane Hirsch et Sabrina Moisan, *Étudier les génocides, guide pédagogique*, UQTR/Université de Sherbrooke, à l'adresse [education-genocide.ca](http://education-genocide.ca).

<sup>173</sup> Sivane Hirsch et Sabrina Moisan, *Étudier les génocides / Grille du processus génocidaire*, *op. cit.*, p. 6.

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons analysé les informations collectées par le biais d'une entrevue réalisée auprès de 10 sujets aux profils variés, tant au niveau de la région où ils enseignent que de leur expérience de travail.

Nous avons pu observer que l'enseignement des éléments de matière en lien avec les Autochtones est assez conforme aux exigences du programme, ce qui l'inscrit dans la tradition d'enseignement à bien des niveaux : emphase sur la catégorisation en trois familles linguistiques (algonquienne, iroquoïenne, inuit) et sur la division des tâches entre les hommes et les femmes, absence de personnages historiques autochtones porteurs d'agentivité historique (en particulier des femmes) et diminution du contenu en lien avec les Premiers peuples à partir de la Conquête. La lourdeur du programme d'univers social et l'existence d'un examen ministériel justifient aux yeux des sujets de mettre de côté des éléments jugés moins importants. L'histoire des Inuit est souvent victime de ce « tri » : en effet, celle-ci est peu ou pas mentionnée par la plupart des PE interrogées, ce qui est cohérent avec leur présence négligeable dans le programme.

Finalement, bien que tous les sujets soient sensibles aux souffrances des peuples autochtones liées à la colonisation, la majorité d'entre eux se sont montrés hésitants à reconnaître l'existence d'un génocide autochtone puisque celui-ci ne correspond pas à l'image qu'ils se font d'un génocide, image souvent fortement associée aux événements de la Shoah.

## CHAPITRE III

### DISCUSSION DES RÉSULTATS

#### 3.1 Discussion des résultats et réponse à la question de recherche

L'analyse des résultats des dix entrevues menées avec des enseignant·e·s d'histoire de secondaire 3 et 4 a permis d'établir que certains facteurs influencent leurs choix de contenus et de méthodes pédagogiques en ce qui a trait à l'enseignement de l'histoire des Autochtones.

Certains de ces facteurs avaient été anticipés grâce à nos lectures préalables. Parmi ceux-ci, *l'intérêt personnel* pour la matière en lien avec les Autochtones et *la conviction que celle-ci a une importance sociale* ont paru être des aspects primordiaux pour expliquer la place consacrée aux Premiers peuples dans l'enseignement de chacun·e. D'autres facteurs n'avaient pas été anticipés, tels que *l'impact de l'examen ministériel de secondaire 4* sur les choix pédagogiques des PE. Le désir de bien préparer les élèves à cet examen a en effet été invoqué par plusieurs sujets pour expliquer le choix d'occulter certains éléments de matière en lien avec les Autochtones qui ne font pas habituellement l'objet de questions dans le cadre cette évaluation. D'autres facteurs qui avaient été émis en hypothèse n'ont pour leur part pas paru avoir d'impact notable sur les choix pédagogiques, comme *l'inconfort culturel* ou *la peur de commettre des maladresses*. En outre, notre recherche n'a

pas permis de déterminer le rôle des *stéréotypes* dans l'enseignement de l'histoire des Autochtones.

En ce qui a trait aux méthodes pédagogiques privilégiées, c'est sans surprise l'exposé magistral qui demeure le plus utilisé. Notons toutefois que les enseignants ont manifesté de l'intérêt pour l'utilisation d'œuvres de fiction et des outils pédagogiques provenant des communautés autochtones, ce qui témoigne, selon nous, d'un désir de varier leurs approches, mais aussi (et surtout) d'intégrer les perspectives autochtones à leur enseignement. Par ailleurs, plusieurs sujets ont évoqué le manque de temps pour justifier le fait d'avoir de la difficulté à s'appropriier les nouveaux outils pédagogiques mis à leur disposition dans les dernières années.

Nous avons également pu constater que l'enseignement de l'histoire des Autochtones est encore fortement enraciné dans la *tradition historique d'enseignement* élaborée dans le bilan historiographique. Cet état de fait est en grande partie dû aux exigences du programme scolaire qui, malgré des efforts honorables lors des deux dernières réformes pour mieux représenter les réalités des Autochtones, met encore de l'avant une approche à bien des égards « traditionnelle », notamment la catégorisation en trois groupes linguistiques, la faible place dévolue aux individus autochtones (particulièrement aux femmes) et l'invisibilisation des Premiers peuples dans l'histoire canadienne d'après la Conquête. Notre recherche a aussi pu confirmer que les Inuit occupent très peu de place dans les cours d'histoire de secondaire 3 et 4, tant dans le programme que dans la façon dont celui-ci se transpose en classe.

En ce qui concerne la question de la reconnaissance d'un génocide des peuples autochtones canadiens, nous avons pu observer que les avis sont partagés. Dans leurs propos, nos sujets témoignent parfois d'une méconnaissance des politiques de colonisation appliquées aux Premiers peuples d'ici ou encore d'une compréhension du concept de génocide qui ne correspond pas à celle que nous avons retenue dans cette étude et qui, en ce qui nous concerne, nous encourage à reconnaître que des actes génocidaires envers les peuples autochtones ont eu lieu au Canada. Le débat reste donc d'actualité.

## CONCLUSION

Les constats évoqués dans l'analyse et la discussion des résultats permettent d'avancer quelques observations et pistes de réflexion.

Dans un premier temps, les PE interrogées étaient unanimes par rapport au fait que leur *formation initiale* ne les préparait pas à enseigner adéquatement la matière en lien avec les Autochtones. Comme nous l'avons vu, seulement deux programmes de BES prévoient un cours obligatoire en lien avec les Premiers peuples, soit ceux de l'université McGill et de l'UQAT. Il apparaîtrait donc important de **bonifier la formation initiale des futures PE** afin de non seulement les préparer adéquatement à enseigner l'histoire autochtone, mais également pour stimuler un intérêt pour cette matière et faire naître en eux la conviction que ces contenus ont une importance sociale. Notre étude a permis de déterminer que ces deux derniers éléments sont des facteurs qui ont un fort impact sur la propension des PE à consacrer temps et efforts à parler des questions autochtones. Ajouter un cours d'histoire des Autochtones au cursus obligatoire des différents programmes de BES apparaît donc être une première étape importante. L'Université McGill, qui rend obligatoire un cours portant sur les perspectives autochtones en éducation, va encore plus loin en abordant les méthodes pédagogiques préconisées par les Premiers peuples. Cette approche est intéressante parce qu'elle ne se borne pas à parler d'histoire autochtone dans une perspective eurocentrée, comme c'est encore souvent le cas. Elle aborde plutôt l'éducation d'un point de vue autochtone, ce qui valorise ce point de vue et suggère l'idée que d'« autochtoniser » son enseignement est une façon de le bonifier. Cette approche peut être considérée comme une tentative de décolonisation de l'éducation.

Ensuite, il apparaît clair que les enseignants ont besoin de **temps supplémentaire** pour se préparer adéquatement à parler des éléments de matière en lien avec les Autochtones et pour s'appropriier les nombreux nouveaux outils éducatifs mis à leur disposition. Développer des opportunités de formation continue en y associant des libérations en temps semble indispensable pour s'assurer que les PE aient l'opportunité de pallier aux manquements de leur formation initiale. L'absence d'un programme de formation continue structuré a également été dénoncé par plusieurs sujets interrogés : la mise à jour des connaissances se fait présentement sur une base volontaire, selon les intérêts et le temps de chacun, ce qui explique l'enseignement parfois très inégal de la matière en lien avec les Autochtones. Il pourrait être intéressant d'examiner la possibilité de créer un programme de formation continue structuré et plus « systématique », associé à des libérations en temps adéquates.

Des **ajustements au programme d'univers social** seraient aussi à prévoir pour éviter de continuer à perpétuer les écueils de la tradition historique d'enseignement de l'histoire autochtone. D'abord, il pourrait être considéré d'aborder l'histoire orale comme une source légitime de savoir historique, ce qui permettrait d'intégrer des perspectives autochtones au programme scolaire au lieu de se borner à la traditionnelle approche basée sur les sources occidentales. Ensuite, il a été établi que les Autochtones tendent à disparaître du récit historique à partir de la Conquête. Plusieurs PE ont admis ne leur consacrer que quelques heures dans le cours d'histoire de secondaire 4, qui porte sur l'histoire après 1840. Il faudrait donc revoir le programme, en particulier en ce qui a trait au cours de secondaire 4, afin que l'histoire de la colonisation des Autochtones au XIXe siècle y soit bien représentée. Les pensionnats « indiens », qui figurent parmi les éléments obligatoires du programme d'univers social, sont encore enseignés de façon très inégale. Cet épisode historique est pourtant indéniablement important puisqu'il a duré plus de 170 ans et touché des dizaines de milliers d'enfants. D'autres politiques de colonisation mériteraient aussi de figurer au programme, telles que la rafle des années 60, les stérilisations forcées de femmes autochtones, les politiques d'affamement, l'abattage des chiens de traîneaux, etc. D'une part, il s'agit d'un droit reconnu par l'ONU que l'histoire des peuples autochtones soit

adéquatement présentée dans les salles de classe; d'autre part, ces politiques de colonisation permettent de comprendre le traumatisme intergénérationnel avec lequel les nations autochtones doivent bien souvent encore composer aujourd'hui, et ses conséquences sur la situation socio-économique dans plusieurs communautés.

Aussi, il faut connaître l'histoire de la colonisation des Autochtones pour comprendre que la notion de **génocide** s'applique à celle-ci. Puisque le débat de société à savoir si un génocide autochtone a bel et bien eu lieu au Canada risque de s'accroître dans les prochaines années, il importerait également de mieux informer les PE sur le concept de génocide tel qu'entendu dans le DI. En effet, les enlèvements d'enfants (rafle des années 60), les stérilisations forcées et les politiques d'affamement préconisées par le gouvernement fédéral aux XIXe et XXe siècles relèvent directement de ce concept de génocide élaboré par l'ONU. De beaux outils pédagogiques existent pour enseigner le génocide, à l'instar du guide élaboré par S. Hirsch et S. Moisan<sup>174</sup>. Ces outils permettent en outre de démonter la croyance répandue que la Shoah est le premier exemple de génocide et celui à partir duquel tous les autres génocides doivent se comparer.

Finalement, il importe de repenser la **place consacrée aux Inuit** dans le programme d'univers social. Ceux·celles-ci ne sont mentionné·e·s explicitement que dans deux éléments de matière présents au programme. Il faudrait certainement se questionner à savoir si les PE sont supposées parler de ces peuples dans tous les points de matière qui concernent les « Autochtones » en général, ce qu'elles ne font présentement pas. Comme nous l'avons vu dans notre cadre conceptuel et théorique, les Inuit font partie des trois peuples considérés comme « autochtones » par le gouvernement canadien. Il n'y aurait donc pas de raison à ce qu'ils·elles ne soient pas évoqué·e·s quand on aborde, par exemple, les points des « pensionnats indiens au Québec », de l'« affirmation des nations

---

<sup>174</sup> Sivane Hirsch et Sabrina Moisan, *Étudier les génocides, guide pédagogique*, UQTR/Université de Sherbrooke, à l'adresse [education-genocide.ca](http://education-genocide.ca).

autochtones», des « ententes et conventions » et des « conditions de vie dans les communautés autochtones ».

Finalement, les PE ont mentionné **l'impact de l'examen ministériel** de secondaire 4 sur leurs choix de contenu. Considérant que le programme est trop chargé, elles se sentent dans l'obligation d'occulter des points de matière qui risquent moins de figurer à l'examen ministériel. Les éléments de contenu en lien avec les Autochtones tendent à tomber dans cette catégorie. Pour valoriser l'histoire des Premiers peuples, il faudrait donc leur faire une place de choix dans l'examen ministériel. Cette stratégie inciterait les PE à parler davantage d'eux, en plus de valoriser le contenu autochtone par sa seule présence dans une évaluation importante dans le parcours des élèves.

L'histoire a un rôle à jouer dans le processus de réconciliation nationale entre allochtones et Autochtones et dans la guérison des blessures laissées par le traumatisme lié à la colonisation. Plus encore : l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes scolaires, que ce soit au niveau des contenus ou des méthodes pédagogiques employées, bonifie réellement l'enseignement. Entre autres, l'approche différenciée et l'utilisation de la nature dans l'éducation, qui sont des principes chers aux Autochtones, sont des aspects tout à fait cohérents avec les objectifs du « nouveau pédagogique ». S'intéresser à nos pratiques en matière d'enseignement d'histoire des Autochtones a donc le potentiel de bénéficier autant aux Premiers peuples qu'à l'ensemble des Québécois·e·s.

## ANNEXE A

### LE CONTENU AUTOCHTONE DANS LE PROGRAMME D'UNIVERS SOCIAL (COURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA)

<b>Cours de secondaire 3</b>
------------------------------

CHAPITRE	CONNAISSANCES HISTORIQUES	PRÉCISIONS DES CONNAISSANCES HISTORIQUES
<b><i>Des origines à 1608</i></b>  <b>L'expérience des Autochtones et le projet de colonie</b>	Premiers occupants du territoire	a. Migrations à l'origine du peuplement du nord-est de l'Amérique b. Familles linguistiques c. Premières nations et nation inuite d. Territoire occupé e. Modes de vie
	Rapports sociaux chez les Autochtones	a. Structures matrilineaires et patrilinéaires b. Tradition chamanique c. Éducation des enfants d. Partage des biens e. Tradition orale f. Dons et contre-dons
	Prise de décisions chez les Autochtones	a. Désignation des chefs b. Rôle des chefs et des aînés
	Réseaux d'échanges autochtones	a. Activités économiques b. Échanges entre nations

		<ul style="list-style-type: none"> <li>c. Étendue des réseaux d'échanges sur le continent</li> <li>d. Utilisation des voies d'eau</li> </ul>
	Alliances et rivalités au sein des Premières nations	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Système d'alliances</li> <li>b. Objets de rivalité</li> <li>c. Guerres</li> <li>d. Sort des prisonniers</li> </ul>
	Premiers contacts	<ul style="list-style-type: none"> <li>d. Produits échangés entre des Autochtones et des Européens</li> <li>e. Perspectives des Autochtones</li> </ul>
	Exploration et occupation du territoire par les Français	d. Alliance franco-amérindienne de 1603
<b>1608 à 1760</b>	Monopole des compagnies	<i>Non évoqués directement</i>
<b>L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française</b>	Gouvernement royal	<i>Non évoqués directement</i>
	Territoire français en Amérique	<i>Non évoqués directement</i>
	Guerre et diplomatie chez les Premières nations	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Alliances avec les Européens</li> <li>b. Guerres iroquoises</li> <li>c. Grande paix de Montréal</li> </ul>
	Commerce des fourrures	<i>Non évoqués directement</i>
	Église catholique	c. Évangélisation des Autochtones
	Croissance de la population	<i>Non évoqués directement</i>
	Villes du Canada	<i>Non évoqués directement</i>
	Régime seigneurial	<i>Non évoqués directement</i>
	Diversification économique	<i>Non évoqués directement</i>
	Adaptation des colons	d. Relations avec les Autochtones

	Populations autochtones	a. Domiciliés b. Acculturation c. Métissage d. Choc microbien
	Guerres coloniales	<i>Non évoqués directement</i>
	Guerre de la Conquête	<i>Non évoqués directement</i>
<b>1760-1791</b>	Régime militaire	<i>Non évoqués directement</i>
<b>La Conquête et le changement d'empire</b>	Proclamation royale	e. Droits territoriaux des Indiens
	Statut des Indiens	a. Révolte de Pontiac b. Département des affaires indiennes c. Revendications des Premières nations
	Instructions au gouverneur Murray	<i>Non évoqués directement</i>
	Mouvements de revendication	<i>Non évoqués directement</i>
	Acte de Québec	<i>Non évoqués directement</i>
	Invasion américaine	f. Migrations autochtones
	Loyalistes	<i>Non évoqués directement</i>
	Économie coloniale	<i>Non évoqués directement</i>
	Situation sociodémographique	<i>Non évoqués directement</i>
	Église catholique	<i>Non évoqués directement</i>
	Église anglicane	<i>Non évoqués directement</i>
<b>1791-1840</b>	Acte constitutionnel	<i>Non évoqués directement</i>
<b>Les revendications et les luttes nationales</b>	Débats parlementaires	<i>Non évoqués directement</i>
	Nationalismes	<i>Non évoqués directement</i>

	Idées libérales et républicaines	<i>Non évoqués directement</i>
	Populations	d. Agents des Indiens
	Soulèvements de 1837-38	<i>Non évoqués directement</i>
	Capitaux et infrastructures	<i>Non évoqués directement</i>
	Agriculture	<i>Non évoqués directement</i>
	Commerce de bois	<i>Non évoqués directement</i>
	Mouvements migratoires	<i>Non évoqués directement</i>
	Guerre anglo-américaine de 1812	a. Alliances avec les Premières nations
	Église anglicane	<i>Non évoqués directement</i>
	Rapport Durham	<i>Non évoqués directement</i>

**Cours de secondaire 4**

<b>CHAPITRE</b>	<b>CONNAISSANCES HISTORIQUES</b>	<b>PRÉCISIONS</b>
<b>1840-1896</b>	Acte d'Union	<i>Non évoqués directement</i>
<b>La formation du régime fédéral canadien</b>	Économie coloniale	<i>Non évoqués directement</i>
	Gouvernement responsable	<i>Non évoqués directement</i>
	Affaires indiennes	a. Création des réserves indiennes au Bas-Canada b. Missions catholiques et protestantes c. Loi sur les Indiens

	Acte de l'Amérique du Nord britannique	<i>Non évoqués directement</i>
	Relations fédérales-provinciales	d. Soulèvement des Métis
	Politique nationale	<i>Non évoqués directement</i>
	Migrations	<i>Non évoqués directement</i>
	Rôle des femmes	<i>Non évoqués directement</i>
	Présence de l'Église catholique	<i>Non évoqués directement</i>
	Manifestations socioculturelles	<i>Non évoqués directement</i>
	Première phase d'industrialisation	<i>Non évoqués directement</i>
	Industrie forestière	<i>Non évoqués directement</i>
	Exploitation agricole	<i>Non évoqués directement</i>
<b>1896-1945</b> <b>Les nationalismes et l'autonomie du Canada</b>	Statut du Canada dans l'empire britannique	<i>Non évoqués directement</i>
	Clérico-nationalisme	<i>Non évoqués directement</i>
	Politique intérieure canadienne	e. Gouverne des populations des Premières nations et de la nation inuite
	Deuxième phase d'industrialisation	<i>Non évoqués directement</i>
	Milieus urbains	<i>Non évoqués directement</i>
	Culture de masse	<i>Non évoqués directement</i>
	Lutte des femmes	<i>Non évoqués directement</i>
	Mouvement syndical	<i>Non évoqués directement</i>

	Église catholique	<i>Non évoqués directement</i>
	Éducation et formation technique	<i>Non évoqués directement</i>
	Flux migratoires	<i>Non évoqués directement</i>
	Première Guerre mondiale	<i>Non évoqués directement</i>
	Grande dépression	<i>Non évoqués directement</i>
	Remise en question du capitalisme	<i>Non évoqués directement</i>
	Seconde Guerre mondiale	<i>Non évoqués directement</i>
<b>1945-1980</b>	Rapports de force en Occident	<i>Non évoqués directement</i>
<b>La modernisation du Québec et la Révolution tranquille</b>	Agglomérations urbaines	<i>Non évoqués directement</i>
	Accroissement naturel	c. Taux de natalité de la population autochtone
	Nouveaux arrivants	<i>Non évoqués directement</i>
	Développement régional	<i>Non évoqués directement</i>
	Fédération canadienne	<i>Non évoqués directement</i>
	Pensionnats indiens au Québec	a. Régime des pensionnats indiens du Canada b. Organisation socio-institutionnelle c. Activités éducatives
	Société de consommation	<i>Non évoqués directement</i>
	Période duplessiste	<i>Non évoqués directement</i>
	Néonationalisme	<i>Non évoqués directement</i>
	Révolution tranquille	<i>Non évoqués directement</i>

	Féminisme	<i>Non évoqués directement</i>
	Effervescence socioculturelle	<i>Non évoqués directement</i>
	Affirmation des nations autochtones	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Revendications territoriales et politiques</li> <li>b. Reconnaissance des droits ancestraux</li> <li>c. Politique indienne du gouvernement du Canada</li> <li>d. Gouvernance</li> </ul>
<b>De 1980 à nos jours</b>  <b>Les choix de société dans un Québec contemporain</b>	Redéfinition du rôle de l'État	<i>Non évoqués directement</i>
	Droits des autochtones	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Loi constitutionnelle de 1982</li> <li>b. Crise d'Oka</li> <li>c. Ententes et conventions</li> <li>d. Commission de vérité et de réconciliation du Canada</li> </ul>
	Mondialisation de l'économie	<i>Non évoqués directement</i>
	Statut politique du Québec	<i>Non évoqués directement</i>
	Évolution sociodémographique	<ul style="list-style-type: none"> <li>e. Conditions de vie dans les collectivités autochtones</li> </ul>
	Égalité hommes-femmes	<i>Non évoqués directement</i>
	Industrie culturelle	<i>Non évoqués directement</i>
	Question linguistique	<i>Non évoqués directement</i>
	Préoccupations environnementales	<i>Non évoqués directement</i>
	Dévitalisation des localités	<i>Non évoqués directement</i>
	Relations internationales	<i>Non évoqués directement</i>
	Ère de l'information	<i>Non évoqués directement</i>

## ANNEXE B

### COURS RELIÉS À L'HISTOIRE ET AUX CULTURES AUTOCHTONES DANS LES PROGRAMMES DE BACCALURÉAT EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (BES) DE L'UNIVERS SOCIAL DANS LES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC

UNIVERSITÉ	RÉGION	COURS OBLIGATOIRES	COURS OPTIONNELS MENTIONNÉS DANS LE PROGRAMME
Université du Québec à Montréal (UQAM)	Montréal	Aucun	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histoire des Autochtones du Canada (jusqu'au XIXe siècle) (3 crédits)</li> <li>• Histoire des Autochtones du Canada (à partir du XIXe siècle) (3 crédits)</li> </ul>
Université de Montréal	Montréal	Aucun	<p><i>Aucun cours d'histoire du Québec ou du Canada parmi les cours obligatoires</i></p> <p><i>Mineure en études autochtones</i></p>
Université McGill	Montréal	Indigenous Education (3 crédits)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Native people of North America</li> </ul>
Université Laval	Québec	Aucun	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histoire des Amérindiens à l'époque coloniale (3 crédits) (offert aux 2 ans)</li> </ul>

Université de Sherbrooke	Sherbrooke	Aucun	Aucun
Université Bishop	Sherbrooke	Aucun	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indigenous Education (3 crédits)</li> <li>• Education, colonialism and decolonialism (3 crédits)</li> </ul>
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)	Saguenay-Lac-Saint-Jean	Aucun	Aucun
Université du Québec à Rimouski (UQAR)	Bas-Saint-Laurent	Aucun	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peuples autochtones d'Amérique du Nord</li> </ul>
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)	Mauricie	Aucun	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histoire des Autochtones du Canada</li> </ul>
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	Abitibi	Histoire et cultures autochtones du Québec et du Canada (3 crédits)	Aucun

- Pas de programme qualifiant pour le brevet d'enseignement à l'université Concordia (Montréal)

## ANNEXE C

### SCHÉMA D'ENTREVUE

#### SECTION 1

##### Parcours de l'enseignant.e

**1.1. J'aimerais tout d'abord que vous vous présentiez et résumiez votre parcours scolaire et professionnel.**

- Nombre d'années d'expérience ?
- Lieu d'origine et de formation ?
- Année de graduation (baccalauréat) ?
- Régions du Québec où l'enseignant.e a travaillé ?

**1.2. Dans le cadre de votre formation initiale, quelle place avait été consacrée aux questions autochtones ?**

- Cours spécifiques obligatoires ?
- Cours spécifiques non obligatoires ?

**1.3. Considérez-vous avoir accès aux ressources nécessaires pour répondre à vos besoins de préparation de cours en ce qui a trait à la matière en lien avec les Autochtones ?**

- Si oui, lesquelles ?
- Formation continue ?
- Est-ce que votre établissement montre de l'intérêt pour les questions autochtones ?
- Quelles ressources supplémentaires aimeriez-vous avoir ?

**1.4. Dans votre vie personnelle ou dans le cadre de votre vie professionnelle, avez-vous été amené à être en contact avec des Autochtones ?**

- Si oui, dans quel contexte ? Familiarité avec quelle(s) communauté(s)/nation(s) ?
- Avez-vous été amené à enseigner dans une communauté autochtone ? Ou à des Autochtones hors des communautés ?

## SECTION 2

### Aisance avec la matière en lien avec les Autochtones

**2.1. De façon générale, diriez-vous que vous vous sentez outillés et à l'aise pour enseigner l'histoire autochtone ?**

**2.3. Est-ce que vous vous sentez à l'aise avec l'utilisation des termes en lien avec les Autochtones, par exemple « Première nation », « Premiers peuples », « Amérindiens », « Inuit », « Métis », « Indien », « Indigène », « Autochtone » ?**

**2.4. Vous arrive-t-il d'avoir peur de commettre une maladresse en parlant des Autochtones du Québec et peut-être d'essuyer des reproches de la part des étudiants ou de la direction ?**

- Si oui, quels aspects de la matière vous semble les plus propices aux maladresses ?

## SECTION 3

### Les éléments de matière en lien avec la période précoloniale

**3.1. J'aimerais vous entendre sur l'enseignement de l'histoire autochtone d'avant la colonisation. Pouvez-vous résumer quels éléments de matière principaux vous abordez à propos de la période précoloniale et le temps que vous y consacrez?**

- Quelles nations sont mentionnées ?

- Évoquez-vous des personnages historiques autochtones par leur nom ? Si oui, lesquels ?

- Comment sont évoquées les femmes autochtones ?

- D'où proviennent vos informations à propos de cette époque ?

- Trouvez-vous cette matière intéressante / pertinente ?

**3.2. Quelles méthodes pédagogiques utilisez-vous pour enseigner cette période historique ?**

- Exposés magistraux ? Classe inversée ? Ateliers ? Analyse de documents d'époque ? Visionnement d'extraits de films ? Visites de musées et de lieux d'interprétation ? Rencontres avec des Autochtones ?

## SECTION 4

### Les questions socialement vives (QSV)

#### **4.1. Quels éléments de matière abordez-vous à propos de l'histoire autochtone à partir du 19<sup>e</sup> siècle et de quelle façon ?**

- Consacrez-vous autant de temps à l'histoire du 19<sup>e</sup> siècle qu'à celle d'avant la Conquête ?
- Christianisation forcée ? Pensionnats indiens ? Enlèvements d'enfants ? Sédentarisation forcée des peuples algonquiens et des Inuit ?
- Demander au besoin des précisions à propos des pensionnats : combien de temps est consacré à cette matière ? Comment est-elle présentée ? Quelles méthodes pédagogiques sont utilisées ? Est-ce que cette matière perçue comme importante ?
- Connaissez-vous l'histoire des enlèvements d'enfants par le gouvernement et en discutez-vous avec vos élèves ?
- Parlez-vous de la sédentarisation forcée des peuples algonquiens et des Inuit à vos élèves ? Élaborez.
- Parlez-vous de la *Loi sur les Indiens* à vos élèves ? Si oui, de quelle façon ? Quelle est votre opinion sur la *Loi sur les Indiens* ? Est-elle une bonne chose ou non ?

#### **4.2. Il a été dit que la colonisation des Autochtones a été un génocide culturel. De plus en plus, on utilise même le terme « génocide » tout court pour décrire ce pan de notre histoire. Quelle est votre opinion à ce sujet ?**

- D'après vous, est-ce aussi important d'en parler que de la Shoah, par exemple ?

#### **4.3. Abordez-vous en classe les mouvements de revendication autochtones, notamment en ce qui a trait au territoire ?**

- Si oui, de quelle façon ?
- Nommez-vous des personnages en particulier ?

#### **4.4. Parlez-vous de la crise d'Oka à vos élèves ?**

- Si oui, de quelle façon ?

**4.5. Parlez-vous des conditions de vie dans les communautés autochtones actuellement ?**

- Quels éléments mettez-vous de l'avant? De quelles communautés êtes-vous en mesure de parler?

**4.6. J'aimerais aborder la nation inuit en particulier. Comment abordez-vous l'histoire des Inuit et quels éléments en lien avec eux mentionnez-vous à vos élèves ?**

**4.7. Qu'est-ce que l'appropriation culturelle d'après vous, et est-ce que cette notion a un impact dans la façon dont vous pensez vos leçons ?**

**4.8. Y a-t-il d'autres informations que vous voudriez mentionner ?**

Merci de votre participation ! 😊

## BIBLIOGRAPHIE

### Dictionnaires et encyclopédies

BRUHAT, Jean. « Colonialisme et anticolonialisme », dans *l'Encyclopédie Universalis*, [universalis-granby.proxy.collecto.ca/encyclopedie/colonialisme-et-anticolonialisme/](http://universalis-granby.proxy.collecto.ca/encyclopedie/colonialisme-et-anticolonialisme/).

Date consulté : 16 février 2022.

CARASCO, Émilie F. « Droit international », dans *L'Encyclopédie Canadienne*, 04 mars 2015, *Historica Canada*. [www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/droit-international](http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/droit-international).

Date consulté: 11 février 2022.

MARSH, James H. « Tecumseh », dans *l'Encyclopédie Canadienne*, 23 juillet 2015, *Historica Canada*, [www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/tecumseh-1](http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/tecumseh-1). Date consulté: le 22 février 2022.

MERRIAM-WEBSTER. “White man’s burden”, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/white%20man%27s%20burden>. Date consulté : 4 mars 2022.

PARROTT, Zach. « Peuples autochtones au Canada ». *Encyclopédie Canadienne*, 19 août 2019, *Historica Canada*, <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/peuples-autochtones>. Date consulté : 10 février 2020.

HENDERSON, William B. « Loi sur les Indiens ». *Encyclopédie Canadienne*, 23 octobre 2018, *Historica Canada*, <https://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-sur-les-indiens>. Date consulté : le 10 février 2020.

### Monographies

ABRIC, Jean-Claude. *L'étude expérimentale des représentations sociales*. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France, 1989, pp. 203-223.

ABRIC, Jean-Claude. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville SaintAgne, Éditions Érès, 2005, 296 p.

AMOSSY, Ruth et Anne HERSCHBERG-PIERROT. *Stéréotypes et clichés, 3<sup>e</sup> édition*. Paris, Nathan, 2011, 128 p.

ALPE, Yves et Angela BARTHES. *Utiliser les représentations sociales en éducation. Exemple de l'éducation au développement durable*. Paris, Éditions L'Harmattan, collection Logiques sociales, 242 p.

BATAILLE, Gretchen M., dir. *Native American Representations : First Encounters, Distorted Images and Literary Appropriations*. Lincoln, University of Nebraska Press, 2001, 265 p.

BEGHAIN, Véronique et Lionel LARRÉ, dir. *La fabrique du sauvage dans la culture nord-américaine*. Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2009, 236 p.

FLAMENT, Claude et Michel-Louis ROUQUETTE. *Anatomie des idées ordinaires : Comment étudier les représentations sociales*. Paris, Armand Colin, 2003, 176 p.

HILL COLLINS, Patricia. *Black Feminist Thought : Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*, Londres, Routledge, 384 p.

JODELET, Denis. *Les représentations sociales, 5<sup>eme</sup> édition*. Paris, Presses universitaires de France, 2003, 454 p.

LEMKIN, Raphaël. *Axis Rule in Occupied Europe. Analysis of Government, Proposal for Redress*, New York, Columbia University Press, 1944, 712 p.

OGIEN, Ruwen. *La liberté d'offenser*, La Musardine, Paris, 2007. Cité dans Francis Careau, dans « La liberté pédagogique : la liberté d'offenser ? » dans les *Cahiers de l'IRPI 4 – Comment aborder les sujets sensibles en classe*, Actes du Colloque virtuel tenu les 21-22 janvier 2021, 66 p.

TOURME-JOUANNET, Emmanuelle. « Chapitre premier. Le droit international comme histoire et culture », Emmanuelle Tourme-Jouannet éd., *Le droit international*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016, pp. 7-24.

WESSELING, Henri. *Colonialisme, impérialisme, décolonisation - Contributions à l'histoire de l'expansion européenne*, Paris, Éditions de l'Harmattan, 2013, 192 p.

## Articles de périodiques

ALFRED, Taiaiake. « En finir avec le bon sauvage. », dans *Nouveaux Cahiers du socialisme*, 18, 2017, pp. 65–70.

ALFRED, Taiaiake, et Anna LOWE. “What are Warrior Societies?”, *New Socialist*, Issue 58, septembre-octobre 2016, pp. 4-8.

ÁRNADÓTTIR, Guðrún. “Who Is Sami? A Case Study on the Implementation of Indigenous Rights in Sweden”, dans H. Devere et al. (ed.), *Peacebuilding and the Rights of Indigenous Peoples. Experiences and strategies for the 21<sup>st</sup> century*. Berlin, Springer, 2017, 228 p.

ARSENAULT, Gabriel. « La reconnaissance des peuples autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école secondaire au Québec, 1970-2010. » *Aspects sociologiques*, volume 19, numéros 1 et 2, 2012, pp. 138-157.

AUDET, Geneviève, Sivanne HIRSH, Michel TURCOTTE. *Vivre ensemble : aborder les sujets sensibles avec les élèves – guide pédagogique*, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2015, pp. 13-17.

AZDOUZ, Rachida. « Liberté d'expression, droit à l'égalité et droit à la dignité : hiérarchie ou équilibre ? », dans les *Cahiers de l'IRPI 4 – Comment aborder les sujets sensibles en classe*, Actes du Colloque virtuel tenu les 21-22 janvier 2021, pp. 8-18.

BASTIEN, Lise. « L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations ». *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit*. Les cahiers du CIÉRA, numéro 1, 2008, pp. 5-12.

BOUCHER, Philippe. « De la colonisation à l'autochtonisation dans le milieu postsecondaire. » *Les autochtones, aujourd'hui*, volume 24, numéro 4, 2019, pp. 15-17.

BOUTOUCHENT, Fadila et al. « Intégrer les perspectives autochtones : regards réflexifs sur le curriculum de la Saskatchewan et sur quelques pratiques en formation des maîtres en éducation française. » *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, volume 31, numéro 1, 2019, p. 127–153.

CARLETON, Sean, et Crystal GAIL FRASER. « Tuer l'Indien dans l'enfant : les pensionnats autochtones et le rôle de John A. McDonald », dans *HistoireEngagée.ca* le 5 novembre 2019, <https://histoireengagee.ca/tuer-lindien-dans-lenfant-les-pensionnats-autochtones-et-le-role-de-john-a-macdonald/>. Date consulté : 16 février 2022.

CIUFO, Carly. « Génocide », dans *L'Encyclopédie Canadienne*, 21 août 2020, *Historica Canada*. [www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/genocide](http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/genocide). Date consulté: 11 février 2022.

COULTHARD, Glen. "Indigenous People and the Politics of 'Recognition'", *New Socialist*, issue 58, septembre-octobre 2016, pp. 9-12.

COULTHARD, Glen. “Subjects of Empire : Indigenous people and the ‘Politics of Recognition’ in Canada”, *Contemporary Political Theory*, numéro 6, 2007, p. 437-460.

DELÂGE, Denis. « L’histoire des Premières Nations, approches et orientations. » *Revue d'histoire de l'Amérique française*, volume 53, numéro 2, 2000, pp. 521–527

DESLAURIERS, Mélanie, Claire DURAND et Gérard DUHAIME. « Que se cache-t-il derrière les portraits statistiques nationaux ? Le cas des Amérindiens au Québec », *Sociologie et sociétés*, 43 (2), 2011, pp. 143–174.

DUBREUIL, Émilie. « La controverse à l’Université d’Ottawa : un autre chapitre des « deux solitudes »? », *Radio-Canada.ca*, le 25 octobre 2020, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1743975/racisme-controverse-universite-ottawa-emilie-dubreuil>. Date consulté : le 21 février 2022

DUFOUR, Emmanuelle. « Les racines éducationnelles de l’indifférence. » *Recherches amérindiennes au Québec*, volume 43, numéros 2-3, 2013, pp. 99-104.

ELFASSI, Joseph. « 751 tombes anonymes découvertes sur le site de l’ancien pensionnat de Marieval », *Ici Saskatchewan*. Site de Radio-Canada, le 24 juin 2021.

FAST, Elizabeth, ed. « Regard sur l’interaction de l’urbanisation, du traumatisme historique et de l’identité culturelle parmi la jeunesse autochtone au Canada » *Enfances, familles et générations*. Numéro 25, Enfances et familles autochtone, 2016.

FINK, Nadine. « Enseigner la Shoah : mise en perspective des journées d’études internationales « Enseignement et apprentissage de la Shoah » ». *Didactica Historica – Revue suisse pour l’enseignement de l’histoire*, volume 5, 2019, p. 14.

GAGNON, Lysiane. «L’Histoire pour les nuls», *La Presse*, 29 avril 2006, p. A-26.

GETTLER, Brian. « Les Autochtones et l'histoire du Québec : au-delà du négationnisme et du récit « nationaliste-conservateur » ». *Nouveaux regards sur l'histoire autochtone*, volume 46, numéro 1, 2016, pp. 7-18.

GIROUX, Dalie. « Pour une vraie décolonisation de l'État canadien », *Relations*, numéro 791, p. 21-23.

GREGERS Eriksen, Kristin. « Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks ». *Journal of Social Science Education*, volume 17, numéro 2, été 2018, pp. 57-67

HESS, Diana, Jeremy STODDARD et Shannon MURTO. « Examining the treatment of 9/11 and terrorism in high school textbooks. » In J. Bixby & J. Pace ed., *Educating democratic citizens in troubled times: Qualitative studies of current efforts*, Albany, SUNY Press, 2008, pp. 192-225.

HESS, Diana. « No time to take a pass: Why schools should teach young people about the 2016 elections. » *Social Education*, volume 80, numéro 5, pp. 252-254

HIRSH, Sivane. « Comment aborder les sujets sensibles en classe? » *Les cahiers de l'IRIPI*, vol. 4, 2021, pp 44-50.

INKSETTER, Leila. « Les possibilités de rédiger une histoire autochtone. » *Histoire Québec*, volume 24, numéro 4, 2019, pp. 18-20.

JAENEN, Cornelius J. « Relations entre les Autochtones et les Français », dans *l'Encyclopédie Canadienne*, 17 août 2015, *Historica Canada*. [www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/rerelations-entre-les-autochtones-et-francais](http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/rerelations-entre-les-autochtones-et-francais).

Date consulté: 16 février 2022.

KERMOAL, Nathalie, et Paul GAREAU. « Réflexion sur l’autochtonisation des universités, un cours à la fois. » *Cahiers franco-canadiens de l’Ouest*, volume 31, numéro 1, 2019, p. 71-88.

LAVIGNE, Mathieu. « La justice réparatrice : le pari de l’empathie », dans *Relations*, (801), pp. 21–23, 2019.

LECLERCQ, Sophie. « Le colonialisme mis à nu. Quand les surréalistes démythifiaient la France coloniale (1919-1962) », *Revue historique*, vol. 646, no. 2, 2008, pp. 315-336.

LEGARDEZ, Alain. « L’utilisation de l’analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l’exemple de questions économiques ». *Revue des sciences de l’éducation*, volume 30, numéro 3, 2004, 647–665.

LEMIEUX, Olivier. « Les programmes d’histoire depuis la Révolution tranquille : une analyse exploratoire. » *HistoireEngagée*, publié le 8 décembre 2014 à l’adresse [https://histoireengagee.ca/les-programmes-dhistoire-du-quebec-depuis-la-revolution-tranquille-une-analyse-exploratoire/#\\_ftn5](https://histoireengagee.ca/les-programmes-dhistoire-du-quebec-depuis-la-revolution-tranquille-une-analyse-exploratoire/#_ftn5)

LÉVESQUE, Charles. « L’enseignement de l’univers social primaire d’un point de vue autochtone. » *Journal des sciences de l’éducation de McGill*, volume 53, numéro 1, hiver 2018.

MARESCHAL, Julie et Anne-Andrée DENAULT. « Comment rendre nos classes plus culturellement sécurisantes pour les étudiants autochtones », dans les *Cahiers de l’IRPI 4 – Comment aborder les sujets sensibles en classe*, Actes du Colloque virtuel tenu les 21-22 janvier 2021, pp. 33-38.

MARKER, Michael. « Teaching history from an Indigenous perspective. Four winding paths up the mountain. » Dans Clark, P., ed., *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*, Vancouver, UBC Press, pp. 97-112

MOISAN, Sabrina. «L'enseignement de l'histoire de l'Holocauste et l'éducation aux droits humains: pratiques et enjeux au Québec », *Didactica Historica*, 2019, pp. 1-13.

MOISAN, Sabrina, Sivane HIRSCH et Geneviève AUDET. "Holocaust Education in Quebec: Teachers' Positioning and Practices", *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, volume 50 numéro 2-3, 2015, pp. 247-268.

MUNROE, Elizabeth Ann, *et al.* «Decolonizing Aboriginal Education in the 21<sup>st</sup> Century.» *McGill Journal of Education*, volume 48, numéro 2, printemps 2013, pp. 317-337.

NGAMENI, Herman Blaise. « Le droit international pénal à l'épreuve des régimes politiques africains », dans *Revue québécoise de droit international / Quebec Journal of International Law / Revista quebequense de derecho internacional*, 29(1), pp. 107–129, 2016, <https://doi.org/10.7202/1045112ar>. Date consulté : 15 février 2022.

NIOSI, Laurence. « Enquête sur les femmes autochtones : le rapport dénonce un « génocide canadien » », sur *Radio-Canada.ca*, le 31 mai 2019, <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1172976/femmes-autochtones-rapport-final-genocide-enffada-enquete-nationale>. Date consulté : le 15 février 2022.

PAUL, Gabrielle. « Quand l'enseignement de l'histoire sert un dessein colonial », *Espaces autochtones*, <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1827938/autochtones-verite-reconciliation-histoire-ecole-quebec-manuel>. Date consulté : 9 mai 2022.

POULIOT, Chantal. « Quand la recherche en éducation aux sciences se propose d'examiner le point de vue d'étudiants sur les rôles et capacités des acteurs sociaux concernés par les controverses sociotechniques. » *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, volume 44, numéro 3, pp. 435–450.

ROBITAILLE, Antoine. «Cours d’histoire épurés au secondaire, Québec songe à un enseignement "moins politique", non national et plus "pluriel"». *Le Devoir*, 27 avril 2006, p. A-1 et A-8.

ROBITAILLE, Antoine. « L’Histoire retrouvera toutes ses dates », *Le Devoir*, 16 juin 2006, <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/111769/l-histoire-retrouvera-toutes-ses-dates>. Date consulté : 9 mai 2022

RUSSELL, Corvin. « Le colonialisme canadien, d’hier à aujourd’hui », dans *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (18), 2017, pp. 98–105.

SIMMONEAUX, Laurence et Chantal POULIOT. « Les questions socialement vives (QSV) ou socially acute questions (SAQ) ». *Sisyphus journal of Education*, volume 5, numéro 2, 2007, pp. 6-9.

STURSBURG, Peter. « Histoire orale », dans *l’Encyclopédie Canadienne*, 30 octobre 2020, *Historica Canada*. [www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/tradition-orale](http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/tradition-orale). Date consulté: 26 avril 2023.

VAN DEN AVENNE, Cécile. « Colonialisme », *Langage et société*, vol. 1, no. HS1, 2021, pp. 47-50.

## Thèses et mémoires

ARSENAULT, Gabriel. *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 (science politique), Montréal, Université de Montréal, 2011, 165 p.

BOOTH, Sarah. *Teaching Aboriginal curriculum content in Australian high schools*. Mémoire de maîtrise (éducation), Perth, Edith Cowan University Western Australia, 2004, 149 p.

CLAPPERTON-RICHARD, Adèle. *Reconnue, altérisée, occultée : l'agentivité des figures historiques dans les manuels québécois d'histoire nationale, 1954-1980*. Mémoire de maîtrise (histoire), Montréal, Université du Québec à Montréal, 2019, 176 p.

LAROCHELLE, Catherine. *L'apprentissage des Autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise, 1830-1915*. Thèse de doctorat (histoire), Montréal, Université de Montréal, 2018, 359 p.

LEDOUX, Vanessa. *Les représentations des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire à propos des peuples autochtones et l'impact d'une activité d'analyse de sources sur ces représentations*. Mémoire de maîtrise (histoire), Montréal, Université du Québec à Montréal, 2019, 165 p.

PAQUET, Nicolas. *Reconnaissance et résurgence : la nécessité d'une approche ascendante dans le contexte colonial canadien*. Mémoire de maîtrise (philosophie), Université du Québec à Montréal, Montréal, 2017, 81 p.

PILON, Dominic. *La réforme québécoise de l'enseignement scolaire : une étude de l'impact sur les compétences cognitives des jeunes*. Mémoire de maîtrise (économie), Montréal, Université du Québec à Montréal, 2012, 87 p.

PROVOST, Chantal. *L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire : étude de procédés de formation de l'identité collective*. Mémoire de maîtrise (histoire), Montréal, Université du Québec à Montréal, 2006, 200 p.

## Publications gouvernementales

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES. *Déclaration des Nations unies sur les droits de peuples autochtones*. Adoptée à la 61<sup>e</sup> session de l'Assemblée générale le 13 septembre 2007, 35 p.

BOUVIER, Félix. « 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, janvier 2008, 20 p.

BUREAU POUR LA PRÉVENTION DU GÉNOCIDE ET DE LA RESPONSABILITÉ DE PROTÉGER DE L'ORGANISATION DES NATIONS UNIES. « Génocide », <https://www.un.org/en/genocideprevention/genocide.shtml>. Date consulté : 15 février 2022.

COUR PÉNALE INTERNATIONALE. *Statut de Rome de la Cour pénale internationale*, 1998 (amendé en 2002), 89 p.

ENQUÊTE NATIONALE SUR LES FEMMES ET FILLES AUTOCHTONES DISPARUES ET ASSASSINÉES. *Réclamer notre pouvoir et notre place – le rapport de l'Enquête nationale sur les femmes et filles autochtones disparues et assassinées*, volume A1, 2019, 806 p.

HAUT-COMMISSARIAT DES DROITS DE L'HOMME DES NATIONS UNIES. *Les peuples autochtones et le système de protection des droits de l'homme des Nations unies*. New York et Genève, 2013, 54 p.

HAUT-COMMISSARIAT DES DROITS DE L'HOMME DES NATIONS UNIES. *Convention sur la prévention et la répression du crime de génocide*,

<https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CrimeOfGenocide.aspx>. Date consulté : le 11 février 2022.

LÉGIS QUÉBEC. « Chapitre 1-13.3, r. 2. Règlement sur les autorisations d'enseigner », *Loi sur l'instruction publique*, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%202>. Date consulté : 11 avril 2023.

MARTINEZ COBO, José. *Study of the Problem of Discrimination Against Indigenous Populations*, United Nations Economic and Social Council, 1982, 69 p.

MINISTÈRE DE LA JUSTICE DU CANADA. *La lumière sur l'arrêt Gladue : défis, expériences et possibilités dans le système de justice pénale canadien*, [www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jr/gladue/p2.html](http://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/jr/gladue/p2.html). Date consulté : le 9 février 2020.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. « Domaine de l'univers social. Histoire du Québec et du Canada. » *Programme de formation de l'école québécoise*, [education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_histoire-quebec-canada\\_2017.pdf](http://education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-quebec-canada_2017.pdf). Date consulté : le 7 juin 2023.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*. Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, Québec, 2000, 68 p.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. *Convention relative aux droits de l'enfant*, entrée en vigueur le 2 septembre 1990.

STATISTIQUES CANADA. *Taux de suicide chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits (2011 à 2016) : résultats de la Cohorte santé et environnement du recensement canadien (CSERCan) de 2011*, [www150.statcan.gc.ca/n1/pub/99-011-x/99-011-x2019001-fra.htm](http://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/99-011-x/99-011-x2019001-fra.htm). Date consulté : 9 février 2020.

QUÉBEC. *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès. Rapport final*. Québec, Bibliothèque et archives nationales du Québec, 2019, 505 p.

## Sites web

BÉLANGER, Édith. « L'identité autochtone entre rêve et réalité ». *Espaces autochtones*, Radio-Canada, [https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1518595/lidentite-autochtone-entre-reve-et-realite?pageNumber=1&fbclid=IwAR3MxVHEF99zvM4Mz06YWFjRGGtaFpe-1BnEG0llyZqLmI6KPG-aHg\\_bkds](https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1518595/lidentite-autochtone-entre-reve-et-realite?pageNumber=1&fbclid=IwAR3MxVHEF99zvM4Mz06YWFjRGGtaFpe-1BnEG0llyZqLmI6KPG-aHg_bkds). Date consulté : 12 février 2020.

HIRSCH, Sivane, et Sabrina MOISAN. *Étudier les génocides, guide pédagogique*, UQTR/Université de Sherbrooke, à l'adresse [education-genocide.ca](http://education-genocide.ca).

NIOSI, Laurence et Guy BOIS. « Remise en doute des origines d'une militante autochtone; des chefs dénoncent », *Espaces Autochtones, Radio-Canada*, 7 février 2020, <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1509375/autochtone-identite-usurpation-lorange>. Date consulté : 12 février 2020.

OLIVER VEDVIK, Kari. « Children know little about the indigenous Samis ». *Sciencenorway*, le 16 décembre 2011, <https://sciencenorway.no/forskningno-indigenous-people-law/children-know-little-about-the-indigenous-samis/1412918>. Date consulté : 9 février 2020.

MCGILL UNIVERSITY. « EDEC 233 Indigenous Education ». *Faculty of Education*, <https://www.mcgill.ca/study/2018-2019/courses/edec-233>. Date consulté : 1er février 2020.

N.A. *Centre d'interprétation du site archéologique Droulers-Tsiionhiakwatha*. Site web, [www.sitedroulers.ca](http://www.sitedroulers.ca)

RADIO-CANADA. « Déclaration d'ONU sur les Autochtones : QS balaie les réserves de Legault », dans *Radio-Canada.ca*, <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1338114/declaration-onu-peuples-autochtones-commission-viens-droits>.

Date consulté : 13 novembre 2019.

UNIVERSITÉ LAVAL. « L'histoire des Amérindiens à l'époque coloniale ». *Répertoire des cours*, <https://www.ulaval.ca/les-etudes/cours/repertoire/detailsCours/hst-2400-histoire-des-amerindiens-a-lepoque-coloniale.html>. Date consulté : 2 avril 2020.