

Université de Montréal

Autochtones et situation coloniale dans le programme *Histoire du Québec et du Canada (2017)*

Par
Gabriel Dubé

Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade
de maîtrise en didactique

Octobre 2022

© Gabriel Dubé, 2022

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé

**Autochtones et situation coloniale dans le programme d'histoire du Québec et du
Canada**

Présenté par
Gabriel Dubé

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Isabelle Montésinos-Gelet, présidente

Rachel Berthiaume, membre du jury

Marc-André Éthier, directeur de recherche

Résumé

Ce mémoire vise l'analyse de la représentation des Autochtones dans la situation coloniale telle que présentée dans le programme d'enseignement d'histoire du Québec et du Canada (2017) du deuxième cycle de l'école secondaire québécoise. La méthodologie utilisée est inspirée de l'analyse de contenus et de l'analyse conceptuelle. Cette recherche démontre que ce programme inclut un portrait partiel et partial de la situation coloniale. Ce fait social total n'est pas abordé de façon explicite et sa contextualisation globale ne fait pas l'objet d'un suivi cohérent. Le programme est limité à certains aspects parsemés à la pièce dans une trame majoritairement eurocanadienne. Si ce programme représente une amélioration par rapport au passé de l'enseignement de l'histoire au Québec à travers l'intégration de certaines recommandations de la CVR ou du CEPN, l'absence de liens avec le colonialisme, le racisme et les stéréotypes met en lumière le travail qu'il reste à faire pour atteindre la vérité, la réconciliation et la décolonisation en éducation.

Mots-clés : Autochtones; enseignement de l'histoire; situation coloniale; colonialisme.

Abstract

This master thesis aims to analyze the representation of Indigenous people in the colonial situation as presented in the Quebec and Canadian history program (2017) of the second cycle of the Quebec high school. The methodology used is inspired by content analysis and conceptual analysis. This research demonstrates that this program includes a partial and biased portrait of the colonial situation. This total social fact is not explicitly addressed, and its overall contextualization is not coherently followed. The program is limited to certain aspects sprinkled piecemeal in a predominantly Euro-Canadian framework. While this program represents an improvement over the past of history teaching in Quebec through the integration of some of the TRC or FNEC recommendations, the lack of links to colonialism, racism and stereotypes highlights the work that remains to be done to achieve truth, reconciliation and decolonization in education.

Keywords: Indigenous peoples; history teaching; colonial situation; colonialism.

Table des matières

1.	LISTE DES FIGURES.....	1
2.	LISTE DES TABLEAUX	2
3.	LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	3
1.	INTRODUCTION.....	4
2.	PROBLÉMATIQUE	6
	2.1 CONTEXTE HISTORIQUE.....	7
	2.2 CONTEXTE SOCIAL	9
	2.3 POINTS DE VUE DES ÉLÈVES PAR RAPPORT AUX AUTOCHTONES	12
	2.4 LES AUTOCHTONES DANS LES MANUELS D’HISTOIRE QUÉBÉCOIS.....	15
	2.5 AUTOCHTONES ET SCIENCES DE L’ÉDUCATION AU QUÉBEC.....	25
	2.6 OBJECTIF ET QUESTION DE RECHERCHE.....	28
3.	CADRE CONCEPTUEL	31
	3.1 COLONIALISME ET IMPÉRIALISME	33
	3.2 COLONIE ET COLONISATION	34
	3.3 POSTCOLONIALISME.....	35
	3.4 NÉOCOLONIALISME.....	35
	3.5 DÉCOLONISATION	36
	3.6 CONTREPOINT : REVUE DES ÉCRITS EN ÉDUCATION AILLEURS DANS LE MONDE.....	38
	3.6.1 <i>Le continent africain</i>	38
	3.6.2 <i>Amérique centrale et du Sud</i>	40
	3.6.3 <i>Australie et Nouvelle-Zélande</i>	44
	3.6.4 <i>États-Unis</i>	47
	3.6.5 <i>Ailleurs au Canada</i>	50
	3.7 LA SITUATION COLONIALE : PROPRIÉTÉS OPÉRATIONNELLES ET PERTINENCE DIDACTIQUE	56
	3.8 CONCLUSION	62
4.	MÉTHODOLOGIE.....	64
	4.1 SURVOL DES RECHERCHES CITÉES AU MATÉRIEL SIMILAIRE	66
	4.1.1 <i>L’analyse conceptuelle</i>	76
	4.2 IDENTIFICATION DU CHAMP SÉMANTIQUE	79
5.	RÉSULTATS ET DISCUSSION	82
	5.1 DES ORIGINES À 1608 : L’EXPÉRIENCE DES AUTOCHTONES ET LE PROJET DE COLONIE	84
	5.2 1608-1760 L’ÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ COLONIALE SOUS L’AUTORITÉ DE LA MÉTROPOLÉ FRANÇAISE	89
	5.3 1760-1791 LA CONQUÊTE ET LE CHANGEMENT D’EMPIRE.....	95
	5.4 1791-1840 LES REVENDICATIONS ET LES LUTTES NATIONALES	101
	5.5 1840-1896 LA FORMATION DU RÉGIME FÉDÉRAL CANADIEN	106
	5.6 1896-1945 LES NATIONALISMES ET L’AUTONOMIE DU CANADA	111
	5.7 1945-1980 LA MODERNISATION DU QUÉBEC ET LA RÉVOLUTION TRANQUILLE	118
	5.8 1980 À NOS JOURS LES CHOIX DE SOCIÉTÉ DANS LE QUÉBEC CONTEMPORAIN.....	127
	5.9 CONCLUSION	132
6.	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	138
7.	BIBLIOGRAPHIE	145

1. Liste des figures

Figure 1: schéma du cadre conceptuel.....	81
Figure 2: schéma programme troisième secondaire	82
Figure 3: schéma programme quatrième secondaire	82

2. Liste des tableaux

Tableau 1: éléments explicites des connaissances historiques	85
Tableau 2: précisions des connaissances historiques	86
Tableau 3: éléments explicites et non explicites des connaissances historiques.....	91
Tableau 4: précisions des connaissances historiques	92
Tableau 5: éléments explicites et non explicites des connaissances historiques.....	97
Tableau 6: précisions des connaissances historiques	97
Tableau 7: éléments explicites et non explicites des connaissances historiques.....	102
Tableau 8: précisions des connaissances historiques	102
Tableau 9: éléments explicites et non explicites des connaissances historiques.....	107
Tableau 10: précisions des connaissances historiques	108
Tableau 11: éléments explicites et non explicites des connaissances historiques.....	112
Tableau 12: précisions des connaissances historiques	113
Tableau 13: éléments explicites et non explicites des connaissances historiques.....	120
Tableau 14: précisions des connaissances historiques	121
Tableau 15: éléments explicites et non explicites des connaissances historiques.....	128
Tableau 16: précisions des connaissances historiques	128

3. Liste des abréviations

AANB : Acte de l'Amérique du Nord britannique

CBH : Compagnie de la Baie d'Hudson

CEPN : Conseil d'Éducation des Premières Nations

CERP : Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec

CVR : Commission Vérité Réconciliation du Canada

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

1. Introduction

Les représentations des peuples autochtones dans l'enseignement de l'histoire en Amérique du Nord tirent leurs origines dans un passé façonné par le système de pensée colonialiste qui tend à les représenter de façon stéréotypée ou même raciste et à leur nier une place dans la trame historique majoritaire (Battiste, 2019; Ray et DeSanti, 2022). Pourtant, la prise en compte des perspectives autochtones dans l'enseignement de l'histoire participe à établir une représentativité équitable et à améliorer les relations sociales (Battiste et Barman, 1995; Ray et DeSanti; 2022, Sioui, 2011; Tuck et Yang, 2012). Les peuples autochtones ont une histoire riche et unique qui mérite d'être partagée et reconnue dans les salles de classe pour que les élèves puissent comprendre l'importance de leurs parcours et de leurs contributions et ainsi nourrir une perspective critique de l'histoire (Ray et DeSanti; 2022; Sioui, 2011).

Ce sont ces enjeux issus de la relation entre passé colonial canadien, enseignement de l'histoire et perspectives autochtones qui sont à la base de ce mémoire et qui appellent dans un premier temps l'établissement d'une problématique de recherche par l'entremise d'une contextualisation sociohistorique mettant en exergue l'importance de la prise en compte de l'héritage colonial pour comprendre les points de vue des élèves par rapport aux Autochtones ainsi que leurs représentations dans les manuels scolaires et dans les sciences de l'éducation au Québec. Ce cheminement mène aux choix des objectifs et des questions de recherches qui prennent comme matériau d'analyse le programme d'Histoire du Québec et du Canada du deuxième cycle du secondaire établi par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec en 2017.

Le cadre conceptuel, qui nourrit l'analyse critique du programme, présente des concepts et des courants théoriques qui marquent l'histoire des recherches par rapport à la colonisation et à ses répercussions en éducation un peu partout dans le monde. Ces éléments permettent d'établir un champ sémantique du colonialisme qui s'inspire du cadre englobant du concept de situation coloniale de George Balandier (1951). La méthodologie choisie se situe à mi-chemin entre l'analyse conceptuelle et l'analyse de contenus et permet de faire le pont entre

le cadre conceptuel et le matériau du programme, qui présente des visées d'enseignement par compétences, concepts et connaissances historiques.

L'analyse des résultats est segmentée selon les huit périodes historiques du programme. Les contenus sont décortiqués et classés afin de mettre en lumière un portrait incomplet d'une situation coloniale dont l'absence de liens avec le colonialisme et les stéréotypes par rapport aux Autochtones la rend partielle et partiale. L'effort de vérité et de réconciliation qui est si pertinent dans le contexte social des dernières années au Québec et au Canada est ainsi amoindri par une série d'ajouts historiques par rapport aux Autochtones dispersés à la pièce à travers le programme d'enseignement dans une trame majoritairement eurocanadienne.

2. Problématique

Les enjeux de la représentation des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire sont récents au Québec. Ils prennent de l'ampleur dans le contexte de la Révolution tranquille, lequel coïncide avec une plus grande sensibilisation aux perspectives autochtones dans le milieu scientifique. Toutefois, cette reconnaissance n'atteint les élites décisionnelles que dans les années 1990-2000 et finit par se traduire pour la première fois dans la réforme du programme d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté enseigné à partir de 2006 (Arsenault, 2011 ; Bories-Sawala et Martin, 2018). En 2014, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec annonce l'écriture d'un nouveau programme d'histoire pour la 3^e et la 4^e année du secondaire. Un membre du Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) est alors invité à participer aux consultations ministérielles préparatoires. Cette participation est brève et se termine abruptement. Les détails entourant la fin de cette collaboration restent nébuleux (Bories-Sawala et Martin, 2020), mais à l'été 2016, après la publication de la première version du programme, des représentants autochtones, dont les membres du CEPN, publient deux mémoires critiquant la version préliminaire du programme pour des manques par rapport à l'enseignement de la colonisation et du colonialisme. Ils demandent que des modifications soient apportées pour respecter les perspectives autochtones. Certaines recommandations sont suivies, d'autres sont refusées ou laissées à la discrétion des enseignants. Entretemps, la Commission Vérité Réconciliation (CVR) du Canada publie son rapport final en 2015 et propulse les questions en lien avec les Autochtones et le colonialisme au centre des enjeux liés à cette réforme. La dernière mouture du programme d'histoire du Québec et du Canada (2017) apparaît ainsi comme un texte qui rend compte du niveau de sensibilité du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec par rapport aux perspectives autochtones. Puisque le programme fait autorité pour l'élaboration des manuels scolaires et qu'il est lié à l'épreuve ministérielle de 4^e secondaire, cela en fait un objet d'analyse de choix pour comprendre les représentations contemporaines des Autochtones et du colonialisme en enseignement de l'histoire.

Mais quelle est la nature de la problématique liée à l'image des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec ? Quelles en sont les origines ? Comment cela se

reflète-t-il dans le contexte social, dans les représentations des élèves et dans les manuels scolaires ? Afin de répondre à ces questions, un portrait de l'image des Autochtones au Québec dans le contexte historique et social est d'abord présenté. Ensuite, le lien entre ces contextes, les représentations des élèves et l'image des Autochtones dans les manuels d'histoire est fait et permet de rendre compte d'une dynamique sociale cohérente. Le tout est mis en perspective grâce aux développements scientifiques liés à l'image des Autochtones en enseignement de l'histoire. Enfin, de cet exercice émerge, en conclusion de ce premier chapitre, le projet de recherche proposé par ce mémoire.

2.1 Contexte historique

Élaborer un projet de recherche concernant l'image des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec demande de positionner le tout dans un contexte qui est d'abord historique, car cette problématique prend ses racines dans l'histoire coloniale qui établit les bases de la relation entre les Autochtones et la société majoritaire. En effet, *l'Acte de l'Amérique du Nord britannique* (1867) est à la base de la Constitution canadienne. L'article 91 (24) donne au Parlement fédéral le pouvoir de faire des lois pour les Premières Nations et les terres qui leur sont réservées (Dupuis, 1991). C'est avec cette compétence que le parlement crée, en 1876, la *Loi sur les Indiens*. Cette loi, qui inclut les lois coloniales précédentes visant à « civiliser » et à « émanciper » les « sauvages » (l'utilisation des guillemets souligne le caractère problématique des termes utilisés), place les *Indiens inscrits* (les Premières Nations) et leurs territoires sous la tutelle du gouvernement canadien. Cette loi coloniale est à l'origine des ravages sociaux des pensionnats autochtones, un système d'internats créé pour forcer l'assimilation des enfants des Premières Nations entre le 19^e et le 20^e siècle, un système subventionné par l'État, reposant sur l'usage de la force exercée par la police fédérale et dirigé par les églises chrétiennes (Dupuis, 1991). Ce texte législatif exclut les Inuit (Inuit n'est pas accordé au pluriel, car il est déjà la forme plurielle d'Inuk en Inuktitut) et les Métis du Manitoba qui sont compris dans la grande catégorie des Autochtones. D'ailleurs, l'utilisation de ce terme pose certains problèmes. En plus d'être ethnocentriste et de porter le poids de l'histoire coloniale, la catégorie autochtone est très englobante et présente le risque d'homogénéiser la diversité des peuples qui lui sont associés en mettant uniquement l'accent sur un historique

communément marqué par le colonialisme (Poirier, 2000). Malgré tout, il reste difficile de se départir de ce dilemme, surtout lorsqu'il est prépondérant dans l'objet d'étude du programme d'histoire. C'est pourquoi, dans ce travail, le terme autochtone reste privilégié. Toutefois, les contextes, les appellations spécifiques ou même les ethnonymes sont privilégiés lorsque possible.

Aujourd'hui encore, le régime de tutelle de la *Loi sur les Indiens* impose aux Premières Nations le statut juridique de mineurs (Dupuis, 1991). Le gouvernement canadien a le pouvoir de décider pour elles, et ce, pour tous les aspects de leur vie, individuelle ou collective (Dupuis, 1991). Les stéréotypes des Autochtones enfants, irresponsables ou barbares sont liés à la relation historique paternaliste que l'État entretient pour les « civiliser » (Dupuis, 1991 ; Salée, 2005). Ces clichés font écho à la thèse de Donald B. Smith (1974) qui affirme que les historiens du Québec des siècles passés créent des images stéréotypées des Autochtones pour façonner l'identité des Canadiens français. Les Autochtones passent ainsi du statut de « barbares cruels » pour façonner l'image du colon courageux au 17^e siècle à celui de « bons sauvages » naïfs et enfantins pour appuyer les réflexions préfigurant la Révolution française au 18^e siècle, pour terminer au 19^e siècle avec le retour de l'image de « barbares primitifs » permettant de présenter les Canadiens français comme civilisés. Les recherches de Larochelle (2018), faites à partir de l'analyse de manuels scolaires, de notes pédagogiques, de programmes, de périodiques pédagogiques et d'autres sources historiques de 1830 à 1910, confirment que l'enseignement de l'histoire au 19^e siècle est empreint de colonialisme dans ses savoirs scolaires, les sources sont eurocentristes et l'idéologie du darwinisme social place les Autochtones barbares en dehors de la « civilisation » et de l'histoire.

L'enseignement de l'histoire au Québec avant le 20^e siècle est donc alimenté de stéréotypes par rapport aux Autochtones, soit pour justifier le colonialisme, soit pour façonner l'identité canadienne-française ; mais comment cela se traduit-il dans le contexte social contemporain ? Quel héritage l'histoire coloniale laisse-t-elle dans la nature des liens sociaux entre Autochtones et allochtones de nos jours ? Ces questions éclairent la section suivante.

2.2 Contexte social

Partageant le territoire, les institutions, les commerces, les Autochtones et les Allochtones se côtoient au quotidien et ce voisinage est parfois marqué de tensions et d'exclusions sociales. Par exemple, Leroux (2014) présente une recherche sur les perspectives d'Innus de Uashat, Maliotenam et Sept-Îles par rapport aux relations autochtones/allochtones. Même si les deux groupes habitent le même territoire, ils vivent en parallèle, les allochtones au centre de la vie urbaine, tandis que les Autochtones restent en marge. Leroux (2014) explique que l'héritage colonial marque l'espace urbain, que ce soit par le souvenir des anciennes lois empêchant la libre circulation des Innus en ville ou par celui du pensionnat de Maliotenam. Cet héritage est à l'origine du climat de tension et de méfiance réciproque actuel marqué par une ségrégation qui est devenue volontaire. À partir d'entretiens de groupe fait avec des Innus (étudiants du CÉGEP, personnes vivant hors réserve fréquentant le Centre d'amitié autochtone, acteurs locaux et intervenants sociaux connaissant bien la communauté innu), Leroux constate que les Innus dénoncent l'ignorance qui sous-tend les stéréotypes, le racisme, la discrimination et l'infantilisation qu'ils subissent au quotidien. Les participants s'indignent du manque de reconnaissance de la part de la société majoritaire, car leurs apports socioéconomiques sont sous-valorisés, sauf quand il est question de mobiliser une image exotique pour le tourisme. Malgré tout, les Innus soulignent qu'il y a des gestes d'ouverture de la part de certains allochtones et qu'ils apprécient de collaborer dans la mise en place d'actions réconciliatrices, comme la mise en valeur des réalités autochtones et des histoires locales.

Dans son mémoire de maîtrise, O'bomsawin (2011) s'est également intéressée au racisme à l'égard des Autochtones en milieu urbain. Tout comme Leroux (2014), elle en conclut qu'il existe des tensions sociales liées à l'héritage colonial et au racisme dans les villes de Val-d'Or, Sept-Îles et Montréal. Et, alors qu'au 20^e siècle, le racisme antiautochtone fait partie d'un ensemble social cohérent et uniforme, de nos jours, ses logiques de marginalisation, de négation et d'assimilation sont éclatées et contradictoires (Capitaine, 2018). Elles varient selon les contextes politiques, juridiques ou économiques, mais gardent les Autochtones à l'écart dans une situation de précarité avec des pseudojustifications liées à leur soi-disant incompatibilité culturelle au travail salarié. Le

racisme antiautochtone est actuellement caractérisé par deux logiques, soit l'utilisation des particularismes culturels des peuples autochtones pour légitimer leur infériorisation et leur marginalisation et la mobilisation d'un racisme universaliste issu de la période coloniale qui vise l'homogénéisation de la nation et qui sous-tend des principes d'assimilation (Capitaine, 2018 ; Leroux, 2014).

La situation dans les médias n'est guère plus reluisante que celle qui est vécue sur le terrain. En effet, selon Parent (2014), les médias représentent une source primordiale, sinon unique, d'information par rapport aux Autochtones pour les citoyens. Les stéréotypes, le manque de contextualisation, la surreprésentation des problèmes sociaux véhiculés par les médias maintiennent donc de façon insidieuse les rapports de domination issus du colonialisme (Parent, 2014 ; Trudel, 2004). D'ailleurs, pour Harding (2006), cette situation ne date pas d'hier. Elle découle d'un siècle de couvertures médiatiques eurocentristes et conflictuelles. La seule différence aujourd'hui serait la subtilité et le morcèlement du racisme, ce qui concorde avec l'analyse de Capitaine (2018) mentionnée ci-haut.

En 2003, la *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* publie la première édition d'un guide rédigé par l'anthropologue Pierre Lepage intitulé *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* dans le but de s'attaquer à la méconnaissance des Autochtones et d'informer les citoyens du Québec. L'ouvrage vise à déconstruire le stéréotype le plus répandu par rapport aux Autochtones à la suite de la Crise d'Oka en 1990, soit celui de privilégiés et exploités du système qui ne paieraient pas de taxes et d'impôts. Le besoin d'informer la population par rapport aux Autochtones reste vraisemblablement pertinent puisque l'ouvrage en est à sa troisième édition (Lepage, 2019). Ce besoin d'éducation est réitéré en 2012 par la *Commission de Vérité et Réconciliation* (CVR) du Canada qui demande l'élaboration de programmes d'étude « portant sur les pensionnats, les traités de même que les contributions passées et contemporaines des peuples autochtones à l'histoire du Canada » (CVR, 2012, p. 8). D'ailleurs, Aitken et Radford (2018) expliquent que les démarches de réconciliation des CVR à travers le monde inspirent des recherches en éducation qui s'intéressent à la façon dont les politiques et les programmes sont utilisés pour répondre à cet enjeu. Ainsi, Cole

(2007) fait le lien entre enseignement de l'histoire et justice transitionnelle, concept juridique à l'origine de la commission de vérité et de réconciliation (CVR). Néanmoins, il n'y a qu'au Pérou que le pouvoir de concrétiser les recommandations en réforme d'éducation civique au secondaire est donné à la CVR. Pour Cole, alors que l'enseignement de l'histoire peut servir les visées de la justice transitionnelle, le manque de sensibilité par rapport à l'enseignement de l'histoire peut aussi lui nuire en perpétuant les injustices systémiques. Cela permet de confirmer l'importance de l'enseignement de l'histoire dans le contexte canadien où le rapport de la CVR vient d'entamer un processus de justice transitionnelle.

Il en va de même sept ans plus tard avec le rapport de la *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics* au Québec. Les auteurs de ce rapport appellent à une campagne d'information sur les peuples autochtones (CERP, 2019). La même année, le rapport de *l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées* (ENFFADA) explique que ces violences s'inscrivent « dans un contexte sociohistorique qui résulte de la combinaison des politiques colonialistes menées au cours de l'histoire et dont les effets se font toujours sentir » (ENFFADA, Rapport Kepek-Québec, 2019, p. 15). Il est entre autres demandé aux acteurs du milieu de l'enseignement d'éduquer et de sensibiliser le public à ces enjeux en travaillant en collaboration avec les Autochtones et en axant cette éducation sur les réalités historiques et actuelles des Autochtones et les ravages sociaux découlant de l'héritage colonial (ENFFADA, 2019).

Ainsi, au Québec, avant le 20^e siècle, l'enseignement, la société et le colonialisme forment un ensemble cohérent. Cependant, l'héritage colonial, même si morcelé, est toujours actif dans la société, que ce soit par la *Loi sur les Indiens*, toujours en vigueur, les ravages sociaux engendrés par le colonialisme, le racisme et la discrimination. Cela affecte les relations sociales entre Autochtones et allochtones. Les différentes enquêtes nationales sur le traitement social des Autochtones appellent à éduquer le public par rapport aux réalités autochtones et aux conséquences du colonialisme. Cette demande généralisée d'une meilleure éducation historique semble représenter un désaveu de la qualité de

l'enseignement par rapport aux perspectives autochtones, mais aucun lien explicite n'est fait avec le contexte actuel en enseignement de l'histoire. De cette façon, trois questions par rapport aux Autochtones et à l'enseignement de l'histoire au Québec ont guidé la composition des sections suivantes. D'abord, il importe de commencer avec ceux qui représentent le public visé par l'éducation, les élèves. Quelles représentations des Autochtones ont les élèves du Québec? Ensuite, l'un des éléments de l'ensemble didactique le plus utilisé pour enseigner l'histoire est le manuel scolaire (Boutonnet, 2013). Quelles représentations des Autochtones sont véhiculées dans les manuels d'histoire? Malheureusement, il n'y a pas de section traitant des représentations sociales des enseignants par rapport aux Autochtones parce qu'il y a peu de recherches sur le sujet, excepté certaines recherches exploratoires suggérant que les finalités identitaires des enseignants influencent davantage les pratiques réelles de l'enseignement de l'histoire que d'autres éléments, comme la formation ou le programme d'enseignement (Lanoix, 2017; Moisan et coll., 2020). Enfin, puisque ces sections ne se limitent pas aux recherches en éducation et empruntent à l'anthropologie et à l'histoire, les enjeux soulevés sont mis en relation avec la recherche en didactique de l'histoire. De quelle manière les enjeux entre Autochtones et enseignement de l'histoire en didactique au Québec sont-ils abordés?

2.3 Points de vue des élèves par rapport aux Autochtones

Moisan (2002) analyse les représentations de l'histoire du Québec à partir d'un échantillon d'environ 400 rédactions produites entre 1998 et 2001 par des étudiants de la région de Québec de niveau secondaire, collégial et universitaire. Les résultats de son analyse démontrent que la narration mnémorique de l'histoire du Québec telle que présentée par les étudiants d'héritage franco-catholique est structurée par des lieux communs, des thèmes liés à la dynamique historique collective et le cadre social qui l'englobe. Moisan (2002) soutient que le récit historique de ces étudiants est fondé sur une représentation essentialiste et périmée du passé. Celle-ci ne laisse que très peu de place aux Autochtones, aux femmes et aux immigrants et elle se base sur une trame simplifiée de l'affrontement Français/Anglais. De prime à bord, un tel contexte éducationnel ne semble pas favorable à la remise en question du colonialisme.

Dans *Je me souviens. Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Létourneau (2014) s'intéresse aux représentations d'élèves de 4^e et de 5^e secondaire ainsi que d'étudiants des secteurs collégial et universitaire par rapport à l'histoire du Québec. La méthodologie de cette recherche consiste à demander aux élèves de classer différentes sources historiques selon leur fiabilité, puis d'écrire un texte libre en quarante-cinq minutes résumant leur récit de l'histoire du Québec, incluant une phrase le résumant et une liste des éléments qui expliquent leur représentation. Un chapitre est consacré aux représentations par rapport aux Autochtones. Sur un corpus total de 2 752 énoncés recueillis au sujet de l'histoire du Québec, seuls 4,4 % des jeunes ont mentionné les Autochtones. Même en ne conservant que les élèves de 4^e secondaire, qui sont les plus près des notions concernant les Autochtones, le pourcentage d'énoncés par rapport à ces derniers n'atteint que 6,4 %. Les jeunes ne parlent pas de tous les Autochtones et ce n'est que la catégorie des Premières Nations qui ressort de ces quelques énoncés. Selon Létourneau (2014), les 121 récits historiques mentionnant les Autochtones font ressortir une trame narrative où les Premières Nations se sont « fait avoir » passivement, une embuche dans l'histoire québécoise presque parfaite, une tache originelle nationale. Toutefois, Létourneau conclut ce chapitre avec une analyse qui semble problématique. Il écrit : « On aurait tort de penser que l'omission amérindienne est le résultat d'une volonté discriminante. Au contraire, tout porte à croire que les Premières Nations bénéficient d'une vision favorable, voire clémente, de la part des jeunes » (Létourneau, 2014). L'auteur oublie pourtant que, même si la discrimination n'est pas volontaire, cette dernière n'en reste pas moins systémique et basée sur une image misérabiliste et victimisante. En outre, la vision favorable à l'égard des Autochtones, une image rousseauiste déjà soulignée par Létourneau, est celle du « bon sauvage » près de la nature qui se laisse docilement duper par les Européens. Le fait que la majorité des jeunes ne mentionnent jamais les Autochtones et que, s'ils le font, c'est par l'entremise du stéréotype de l'infantilisation n'est-il pas lié à l'héritage du colonialisme ?

Plus récemment, Bories-Sawala et Martin (2018-2020) publient trois volumes présentant une recherche sur l'image des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec. Le second volume est consacré aux représentations des Autochtones chez les élèves du secondaire. Ils puisent dans un corpus d'énoncés recueillis par Létourneau et son équipe à

travers le Québec entre 2003 et 2006 et choisissent un échantillon non représentatif de 943 copies d'élèves de 5^e secondaire. Selon les auteurs, les trames historiques des élèves varient beaucoup, mais à l'instar de Moisan (2002), ils soulignent que l'appartenance sociolinguistique des élèves semble exercer une grande influence sur leurs représentations historiques. Les élèves autochtones sont bien plus spécifiques dans l'appellation des peuples autochtones. Les élèves autochtones et francophones connaissent mieux la toponymie autochtone et l'histoire des premières vagues de peuplement de l'Amérique. Les copies anglophones dénotent une moins bonne connaissance des enjeux sociaux autochtones et mettent l'accent sur les effets négatifs de l'alcool. Dans plusieurs copies, les Premières Nations sont dépeintes comme des victimes des Européens et certains élèves francophones et anglophones accusent Français et Anglais de ces torts. Fait intéressant, certains élèves laissent penser que la Conquête est une juste rétribution aux Français pour ce qu'ils ont fait aux Premières Nations. Plusieurs francophones expriment l'idée que, sans les Anglais, tout se serait bien passé, oubliant ainsi que la France de cette période a elle aussi un empire colonial. De plus, les différences entre les groupes sociaux et leur variation dans le temps et l'espace ne sont pas prises en compte par les élèves.

Bories-Sawala et Martin (2018-2020) ont dédié une partie de leur analyse aux énoncés d'élèves qui présentent une identification à un NOUS. Ils constatent que les Autochtones ne font pas partie de ce NOUS, mais sont l'« AUTRE » dont le rôle est moins important, voire diminué ou victimisé. N'est-ce pas là une dynamique qui relève de l'héritage colonial ? La distinction entre un NOUS et un AUTRE ne découle-t-elle pas notamment des rapports de domination entre colons, colonisateurs et colonisés ? Quant aux élèves autochtones, ils s'identifient moins explicitement à ce NOUS et ont une vision plus générale de l'histoire du Québec. Les grands oubliés des élèves sont les Inuit, les femmes autochtones, les Autochtones contemporains hors réserve, les systèmes de croyances et les pensionnats, qui ne font pas partie intégrante des manuels de l'époque. En outre, plusieurs élèves présentent des idées erronées par rapport aux premiers contacts entre Premières Nations et Européens, allant même jusqu'à penser que ces premiers se seraient fait exterminer et, par manque d'informations, ces élèves inventent des faussetés pour combler les vides et donner sens à leur récit.

Enfin, Duquette (2011) se penche sur la question du rapport entre conscience historique et pensée historique en travaillant avec 148 élèves de cinquième secondaire d'écoles francophones du Québec. Bien que cette étude ne soit pas axée sur des questions directement relatives aux peuples autochtones, quelques extraits de points de vue d'élèves par rapport aux Autochtones apparaissent intéressants. En effet, un participant explique que « les Européens ont réussi à faire perdre leurs valeurs aux Amérindiens » (p. 134), un autre dit qu'« avant nous y'avait les Amérindiens pis on les a chassés » (p. 147), puis un autre affirme que « vu que c'était les premiers [les Amérindiens], mais même eux, à un moment donné, y'a vraiment longtemps, ils habitaient le Nord sûrement, pis ils ont migré au Québec » (p. 215) et un participant explique que « dans le fond, on vient tous d'ailleurs, tsé que l'on soit Amérindiens ou que l'on descende de France ou d'Angleterre originellement, on est des immigrants » (p. 138). Deux tendances se détachent de ces quatre extraits : une vision faussée de l'histoire des Autochtones, qui se seraient fait chasser ou complètement assimilés ; un amalgame boiteux entre Autochtones et immigration, comme si ces derniers et les Européens étaient sur le même pied d'égalité, ce qui revient à nier l'histoire et les droits autochtones.

Ainsi, les élèves allochtones du Québec ont des représentations stéréotypées, fausses ou incomplètes des peuples autochtones passés et actuels, ce qui participe à la négation de l'autre décrite par Trudel (2000) et cette négation est une des manifestations de l'héritage colonial. Afin de faire le pont entre les représentations des élèves par rapport aux Autochtones et l'enseignement de l'histoire, il faut maintenant se tourner vers l'analyse des manuels.

2.4 Les Autochtones dans les manuels d'histoire québécois

Au Québec, l'ouvrage phare en ce qui concerne l'analyse de l'image des Autochtones dans les manuels scolaires, avec une place importante pour ceux d'histoire, est celui des anthropologues Vincent et Arcand (1979). C'est la première recherche à s'intéresser à ce sujet au Québec et elle a inspiré les recherches de Borjes Sawala et Martin (2018-2020). Vincent et Arcand (1979) mettent en lumière la façon dont les manuels instrumentalisent

la représentation des Autochtones pour façonner l'identité québécoise. 105 manuels scolaires présentant au moins une mention des Autochtones sont analysés afin de noter chacun des passages concernant ces derniers. De ce corpus, 23 manuels du cours d'histoire nationale de l'époque sont analysés séparément en raison d'une présence accrue des contenus liés aux Autochtones. Vincent et Arcand (1979) s'inspirent du travail de Donald B. Smith (1974). Ils expliquent que, dans les manuels scolaires antérieurs à la réforme de 1982, la représentation des peuples autochtones dépend de leur lien avec les colons et les colonisateurs. Les Premières Nations ennemies sont de féroces guerriers dont le caractère hostile entrave la colonisation, alors que les Premières Nations alliées sont hospitalières. Cependant, leur rôle dans le succès de la colonie est minimisé au profit de celui des colons. Celui de guide est souligné, mais son importance est amoindrie par un manque de détails quant à l'apport des Autochtones. De plus, Vincent et Arcand soulignent que les savoirs écologiques traditionnels (SÉT) sont pratiquement évacués des manuels au profit de leur habileté à obtenir des fourrures. Enfin, les manuels présentent des Autochtones primitifs, manipulables et naïfs et cette image fautive et péjorative participe à les dépeindre comme de simples outils passifs de la colonisation.

Cette représentation des colonisés comme instruments présente également les Autochtones comme des victimes ; par exemple, ils se feraient avoir dans les échanges de fourrures (Vincent et Arcand, 1979). Ces derniers sont aussi représentés dans les manuels scolaires recensés comme les victimes passives des maladies et de l'alcool des Européens. Paradoxalement, les pertes territoriales, les actions paternalistes des missionnaires, les sévices des écoles résidentielles, les efforts d'assimilation, les politiques expansionnistes et le racisme ne sont pas mis en perspective. Vincent et Arcand expliquent que si certains passages de manuels peuvent présenter les Autochtones comme puissants et autonomes, cette image est uniquement construite afin de justifier les violences de l'expansionnisme européen. En outre, ils sont gardés en dehors de l'histoire, car il est fréquent de trouver une section de description ethnographique présentée sous forme de chapitre d'introduction préhistorique avant de passer à ce qui est considéré comme étant la véritable histoire (Vincent et Arcand, 1979). Ces mises en contexte sont très brèves et présentent les sociétés autochtones comme étant « primitives », indisciplinées et désorganisées, une image

permettant la mise en valeur de l'idée de « progrès ». Les Autochtones sont présentés comme les « enfants » de la colonie. Le primitivisme lié à l'infantilisation permet d'amener l'idée d'un « progrès inévitable » qui doit être imposée aux « pauvres sauvages » afin de les guider vers la « modernité civilisée ». Cette rhétorique justifie le colonialisme (Vincent et Arcand, 1979). Et bien que les manuels dénoncent les génocides autochtones liés à l'expansionnisme britannique et étatsunien, la colonie française est dépeinte comme bienveillante dans son effort « civilisateur ». En contrepartie, les manuels dépeignent les Européens comme de grands explorateurs, conquérants d'un territoire hostile habité par quelques « sauvages » sous-évolués (Vincent et Arcand, 1979).

Les Métis sont représentés comme abandonnés et opprimés par le gouvernement fédéral anglo-saxon et quand la révolte de la rivière rouge est présentée, c'est pour faire écho à l'histoire québécoise, car, tout comme les Canadiens français, les Métis franco-catholiques se sont battus pour leur indépendance contre les angloprotestants (Vincent et Arcand, 1979). Les Inuit sont marginalisés en raison de leur manque de contact avec les colonies (Vincent et Arcand, 1979). En d'autres termes, pour qu'un peuple autochtone puisse exister dans l'enseignement de l'histoire québécoise des années 1970, il faut qu'ils existent aux yeux des colons et des colonisateurs, car l'image des Québécois se construit à partir de sources historiques ethnocentriques. Les Inuit sont présents au début de la section préhistorique et réapparaissent dans les années 1970 pour leur qualité d'entrepreneur avec leurs coopératives d'art reconnue par la société capitaliste (Vincent et Arcand, 1979).

En somme, l'ouvrage de Vincent et de Arcand (1979) met en lumière le fait que les peuples autochtones du Québec ne sont présents dans l'enseignement de l'histoire que pour faire écho à l'identité québécoise. Cette dynamique ne permet pas une remise en question de l'histoire et de l'héritage colonial. Il n'est donc pas surprenant que plusieurs Autochtones contemporains réclament une autohistoire afin de se réapproprier leur identité historique en réponse à l'histoire officielle qui néglige leurs perspectives et les effets du colonialisme (Dupuis, 2001, p.17 ; Sioui, 1999).

Dans le premier volume de la série mentionnée précédemment, Bories-Sawala et Martin (2020) font un retour sur les anciens manuels avant d'analyser les manuels d'histoire de la réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté (2006). Ils font l'analyse des principaux manuels utilisés entre les années 1980 et 2000, afin de mettre en lumière les changements survenus depuis la recherche de Vincent et d'Arcand (1979). La thèse des auteurs consiste à dire que l'enseignement de l'histoire est un outil de représentation et de construction identitaire politisé qui ferait référence à une dichotomie NOUS/l'AUTRE dont les assises théoriques sont peu exposées. Le NOUS fait référence à un ensemble homogène qui mobilise des acteurs du passé, des périodes historiques et des espaces multiples pour définir l'identité québécoise en opposition à un AUTRE autochtone monolithique. Cependant, cette représentation binaire n'évacue-t-elle pas la diversité des points de vue ? Une analyse à partir du concept de colonialisme ne rend-elle pas compte d'un héritage plus complexe ? Bories-Sawala et Martin (2020) reconnaissent pourtant que l'héritage des relations entre colons français colonisés, colons anglais colonisateurs, autres populations et peuples autochtones caractérisent la spécificité du contexte québécois.

Ensuite, ils font une analyse des représentations des Autochtones dans les anciens manuels scolaires en faisant référence à la recherche de Vincent et d'Arcand (1979). Ils soulèvent l'idée que, même si les programmes et les manuels des années 1980-90 et du début 2000 donnent plus de place aux peuples autochtones précoloniaux, ceux-ci restent ces AUTRES meublant passivement une histoire autoréférentielle à un NOUS eurocanadien. Encore une fois, aucun lien n'est fait avec l'héritage de la dynamique coloniale. Puis, les auteurs analysent les manuels du programme en vigueur jusqu'en 2017. Selon eux, la place des Autochtones n'est pas si différente d'un manuel à l'autre. Ils restent cantonnés à la période précoloniale avec des thématiques récurrentes déterminées par le programme, comme le mode de vie et la conception du monde. De plus, les manuels négligent la présence des Inuit.

Bories-Sawala et Martin (2020) constatent aussi que les manuels de 4^e secondaire n'incluent pas les Autochtones dans le chapitre « Pouvoir et pouvoirs », seul chapitre débutant au 17^e siècle. Pour retrouver les contenus sur l'organisation sociale et politique

de ces peuples, il faut aller au chapitre « Culture et mouvements de pensée ». Pour eux, cela relève d'une approche culturaliste qui occulte les enjeux sociopolitiques chez ces peuples. Ce cas est un exemple d'une tendance au recul des facteurs sociaux dans l'explication des phénomènes historiques (Éthier, 2007). Il faut quand même retenir de ce point que la représentation accrue des Autochtones marque une coupure avec les constats de Vincent et Arcand (1979), qui soulignent que ces peuples sont surreprésentés avant l'arrivée de Jacques Cartier. Toutefois, selon Bories-Sawala et Martin (2020), la présence accrue des Autochtones dans l'époque précolombienne est suivie d'un long vide, un effet tunnel qui n'est comblé que très partiellement à l'époque récente, alors que les Autochtones réapparaissent chargés de revendications, sans mentions des changements sociaux qui se sont opérés, ce qui en fait des acteurs historiques archaïques et statiques. La représentation de la diversité de ces peuples est aussi un enjeu, car les ethnonymes qui distinguent les différents peuples ne sont pas suffisamment mobilisés. De même, les distinctions entre nomades et sédentaires et entre matrilineaires et patrilineaires laissent peu de place aux nuances et se perdent dans des justifications incongrues, voire évolutionnistes.

Pour les aspects sociopolitiques, dont la diversité est présentée, mais avec des origines changeantes liées tantôt à la cosmologie circulaire, tantôt au mode de vie, les manuels tombent dans le piège du matérialisme naïf, comme dénoncé par Saladin d'Anglure (1992) en ce qui a trait à l'éloge matérialiste qui réduit les Inuit à leurs seules compétences techniques occultant ainsi la complexité sociale de ce peuple.

Par rapport à la sphère économique, Bories-Sawala et Martin (2020) rapportent que les différents jugements de valeur véhiculés par les manuels quant à la notion d'économie de subsistance oscillent entre images idéalisées et évolutionnistes. Les auteurs critiquent le fait que les manuels utilisent une représentation des Autochtones figés dans le 16^e siècle pour comprendre leur histoire, ce qui participe à construire une image a-historique et à enlever sa pertinence à l'analyse des forces de l'histoire. Ainsi, même si le programme de 2006 comble le vide avant les premiers contacts, la qualité des perspectives est irrégulière ou erronée, ce qui représente « un regard culturaliste voire folklorisant » des Autochtones (Bories-Sawala et Martin, 2020, p.135).

Bories-Sawala et Martin (2020) exposent ensuite les problèmes liés à la trame historique de ces manuels. Ils soulignent le remplacement du terme de « découverte » par celui d'exploration pour désigner les voyages transatlantiques entrepris par les Européens. Cependant, le fait que les explorateurs survivent grâce à l'aide autochtone est loin d'être reconnu. Souvent, dans ces interprétations, les Autochtones subissent ou réagissent à l'histoire sans la façonner. Le concept d'agentivité en tant que capacité humaine d'influencer son propre fonctionnement et le cours des événements par ses actions, dont les fonctions sont l'intention, la prévoyance, l'autorégulation et la réflexivité, appelle pourtant à revoir cette représentation passive des Autochtones (Bandura, 1989). Ainsi, comme Lefrançois, Éthier et Demers (2010) le soulignent, l'agentivité des non-européens apparaît nulle. Les effets dévastateurs du choc microbien sont minimisés. Et, encore une fois, les manuels sont irréguliers. En fait, la place des Autochtones dans ces manuels varie au gré de l'importance de leurs liens avec les Français. De plus, même si la Proclamation royale de 1763 est mentionnée, ses impacts juridiques ne sont pas expliqués. Ce changement historique de statut des Autochtones aux yeux des Européens décroît après la Guerre de Conquête de 1760, jusqu'à s'effacer avant le 20^e siècle, un phénomène nommé l'effet « tunnel ».

Selon Bories-Sawala et Martin (2020), les Autochtones d'aujourd'hui sont dispersés ci et là, mais aucun manuel ne s'intéresse à ceux qui habitent en milieu urbain ou hors réserve. Quant aux problèmes sociaux vécus aujourd'hui par les communautés, ils sont traités inégalement : leurs causes ne sont pas expliquées, les solutions sont souvent culturalistes et les revendications autochtones ne peuvent se régler que par des accords avec l'État. Cela contraste et rehausse une image magnifiée des projets hydroélectriques et de la modernité. La Crise d'Oka est l'un des seuls événements de l'époque récente lors desquels il y a interactions avec les allochtones. Cependant, les relations futures entre les deux groupes passent uniquement par les enjeux juridiques. Même si certains manuels soulignent les réalisations autochtones ou donnent la parole aux jeunes, d'autres ont un « regard culturaliste, misérabiliste et folklorisant » (Bories-Sawala et Martin, 2020, vol. 1, p. 312). De cette façon, le colonialisme à peine voilé des manuels des années 1970 s'est transformé

en une rectitude politique préconisant une approche culturaliste véhiculant des représentations ethnocentristes. L'image du « sauvage barbare » est délaissée pour retourner au « bon sauvage » et, quand les torts historiques sont reconnus dans les manuels de 2006, c'est par la mise en scène de revendications sans fondements historiques.

Le troisième volume de Bories-Sawala et Martin (2020) est le plus intéressant de la série pour ce travail, car il présente une analyse de l'image des Autochtones dans les manuels issus du programme d'Histoire du Québec et du Canada (2017). Bories-Sawala et Martin (2020) expliquent que les manuels ont connu une révision importante et que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ne les a pas encore complètement approuvés au début de l'année 2020. Pour eux, cette complication découle du rapport de la CVR du Canada qui aurait influencé le remaniement des manuels.

Malgré ce contexte de sensibilisation aux perspectives autochtones, les auteurs expliquent que sur 103 parties et 428 éléments répartis sur 8 périodes historiques, seulement 11 parties et 58 éléments concernent explicitement les Autochtones. L'effet tunnel se trouve amoindri, mais reste tout de même présent, puisqu'en répartissant les ratios sur chacune des périodes, les auteurs constatent que les Autochtones sont surreprésentés dans la période allant des origines à 1608, mais que leur importance diminue ensuite de 1760 à 1945, la période de la Conquête étant celle à partir de laquelle ils sont presque absents, avant de revenir, mais toujours de façon marginale, dans les deux dernières périodes allant de 1945 à 1980 et de 1980 à nos jours.

L'analyse de la structure des manuels donne l'impression à Bories-Sawala et Martin (2020) que les éléments liés aux Autochtones ont été précipités dans une trame narrative à dominance eurocanadienne, mais l'analyse des contenus est plus révélatrice. En effet, pour les périodes allant de l'ère précolombienne jusqu'aux premiers contacts avec les Européens (troisième secondaire), tous les manuels soulignent que l'Amérique du Nord est peuplée par les Autochtones. Les théories de peuplement des Amériques sont présentées, mais la recommandation du CEPN par rapport à l'intégration des mythes fondateurs au sein de ces théories n'a pas été retenue. Les différents groupes linguistiques autochtones sont présentés

ainsi que leur mode de vie en optant pour un lien entre environnement et mode de production et en évitant des comparaisons évolutionnistes avec l'agriculture européenne. Néanmoins, les différences entre les groupes autochtones et entre les modes de vie nomade et sédentaire sont similaires aux manuels de la réforme de 2006 ; elle manque de nuance. Les manuels n'ont pas intégré la recommandation du CEPN par rapport à l'utilisation des termes de matricentrisme et de patricentrisme et présentent plutôt une dichotomie patrilinéaire/matrilinéaire. En outre, alors que tous les manuels reconnaissent l'importance de la nature consensuelle des décisions chez les Autochtones, comme l'a demandé le CEPN, la définition du terme *consensus* est variable. Le rôle des femmes et l'éducation des enfants sont présentés avec beaucoup de variabilité et les Inuit et la sexualité sont ignorés. Même si les connotations naturalistes sont davantage évitées qu'auparavant, les comparaisons entre le système économique européen dit « complexe » et les économies de subsistance autochtones ou entre les sociétés européennes à écriture et les sociétés autochtones à tradition orale participent à former une image évolutionniste de l'histoire. Pour ce qui est des guerres et de la diplomatie entre les peuples autochtones, le CEPN semble approuver la nouvelle façon d'aborder ces thèmes, mais les auteurs constatent encore une fois une grande variabilité. De plus, ils soulignent qu'il y a moins de comparaisons avec les sociétés européennes que dans les manuels de 2006 et que l'eurocentrisme des sources est souvent passé sous silence.

Pour les deux périodes allant des premiers contacts à l'Acte d'Union de 1840 (3^e secondaire), les contacts avec les pêcheurs européens sont plus présents et les manuels soulignent l'importance des connaissances autochtones pour les Européens. Toutefois, les arrivants européens sont des acteurs beaucoup plus actifs que les Autochtones et il n'y a pas de perspective critique par rapport aux chocs culturels. Cependant, la dynamique entre Autochtones et Européens est présentée comme un principe de réciprocité avantageux, sauf pour l'introduction de l'alcool qui n'est presque pas expliqué. Le point le plus problématique de cette période est l'évangélisation, que les demandes du CEPN ciblent comme un grave écueil quand elle est présentée comme une œuvre bienfaitrice. En effet, au moins deux manuels dépeignent positivement les actions des missionnaires et occultent leurs effets négatifs sur les sociétés autochtones. Même si la présentation de la Grande Paix

de Montréal met en scène des Premières Nations actives et stratégiques, les résumés de cet événement sont souvent eurocentristes. Le choc microbien, connu des historiens depuis plusieurs années (Delâge, 1985), est plus présent que dans les manuels de 2006, mais aucun ne lui accorde de section propre ou de lien avec l'établissement à long terme des Européens. Les manuels mentionnent les esclaves autochtones, mais les liens avec les peuples alliés ou ennemis ne sont pas faits. Le traitement des alliances dans le cadre de la Conquête est variable, même si l'opposition des Premières Nations à cette guerre est présentée. Par contre, un seul manuel mentionne la mise à l'écart des Premières Nations durant le processus de paix. Le délogement des Premières Nations avec l'arrivée des loyalistes et leur rôle dans les Révoltes des Patriotes sont aussi traités de façon inégale et les répercussions sociales du refoulement territorial sont presque absentes. Enfin, l'effet tunnel est atténué par une plus grande présence des Autochtones dans les guerres intercoloniales et dans la guerre de 1812.

Pour les périodes allant de 1840 à nos jours au programme de quatrième secondaire, l'influence des Autochtones, qui diminue habituellement au 19^e siècle avec notamment la création des réserves, la *Loi sur les Indiens* et les pensionnats, est plus présente que dans les manuels de 2006. Cependant, les liens entre ces différents éléments et les réalités autochtones actuelles ne sont pas toujours bien articulés, voire établis, et il y a confusion entre les pensionnats du 19^e siècle au Canada et ceux du Québec au 20^e siècle. Les rébellions autochtones des Prairies sont présentes et le lien identitaire avec les francocatholiques est atténué. Peu de manuels distinguent la création des réserves au Bas-Canada de celles liées aux traités numérotés. Les traités contemporains au Québec manquent de nuance dans leur présentation. Leur appréciation est mise de l'avant par les manuels sans mentionner qu'ils découlent de luttes autochtones en réponse aux grands projets hydroélectriques visant leurs territoires. L'affirmation autochtone sur la scène politique et médiatique entre les années 1960 et 1970 est présentée, mais les motivations sont plus ou moins expliquées. Néanmoins, les manuels mentionnent l'opposition d'Elijah Harper à l'accord du lac Meech, la reconnaissance des 11 nations autochtones par l'État québécois et la CVR. La crise d'Oka est toujours présente, mais de façon variable et avec un accent sur la violence, ce qui fait écho à la critique de Harding (2006) présentée

précédemment. Les manuels mentionnent la précarité des conditions de vie actuelles des communautés de manière variable, mais peu font le lien avec les causes historiques qui ont mené à ce contexte de vie. Les Autochtones urbains ou hors réserve et les relations avec les allochtones sont peu traités.

Bories-Sawala et Martin (2020) concluent en expliquant que les manuels de la réforme de 2017 sont différents de ceux de la réforme de 2006 par leur volonté de donner plus de place aux perspectives autochtones. En ce qui a trait aux événements historiques, l'agentivité des Autochtones lors de moments importants et la continuité de leur présence des Autochtones sont soulignées avec un peu plus de force. Le nombre et l'importance des acteurs historiques autochtones sont aussi accentués. La question de l'agentivité recoupe ce que Éthier, Lefrançois et Demers (2010; 2013) observent des manuels ainsi que du programme de 2006, qui ne laissent que peu de place à l'agentivité des peuples autochtones parce que l'influence culturelle est unilatérale du côté européen et que les Autochtones sont dépeints comme des auxiliaires qui disparaissent après les premiers contacts. Leur résistance est discrète et au service du récit francocatholique.

Les auteurs laissent de côté leur analyse NOUS/L'AUTRE parce que les manuels ne font plus référence à un NOUS explicite. Cependant, L'AUTRE est toujours présent par l'entremise de groupes spécifiques en marge de la trame historique dominante et l'exotisme et le culturalisme sont moindres. En outre, les recommandations du CEPN ne sont pas toutes intégrées. Même si les pensionnats sont abordés, la qualité de ce traitement ne répond pas à toutes les recommandations du CEPN ou de la CVR. Les auteurs soulignent aussi l'absence de déconstruction des stéréotypes contemporains et le manque de cohérence de la trame historique des manuels de 2017, trame qui rate l'occasion de faire un portrait global du processus historique de marginalisation des Autochtones au Canada. Ce fil conducteur ainsi que l'explication de la dynamique entre Autochtones en enseignement de l'histoire au Québec ne se trouvent-ils pas dans la continuité du colonialisme ?

À la lumière des recherches présentées, il semble y avoir un lien entre le contexte historique canadien/québécois marqué par le colonialisme, le contexte social québécois affecté par

les tensions entre Autochtones et allochtones et le contexte pratique de l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada dans lequel les élèves mobilisent les mêmes stéréotypes sur les Autochtones que ce qui se retrouve dans les manuels scolaires. Toutefois, puisque ces recherches sont issues de l'anthropologie et de l'histoire, elles ne s'intéressent pas aux aspects didactiques de la problématique. Il convient donc de compléter par un tour d'horizon de recherches en didactique de l'histoire afin de vérifier si le fil conducteur du colonialisme s'y retrouve.

2.5 Autochtones et sciences de l'éducation au Québec

Alors qu'il n'y a rien d'étonnant à ce que des chercheurs en éducation discutent des perspectives théoriques en enseignement de l'histoire et de leur politisation (Cardin, Éthier et Lefrançois, 2014 ; Laville, 2006 ; Lefrançois, Éthier et Demers, 2009 ; Létourneau, 2010), il est plus surprenant de constater qu'il y a peu de recherches s'intéressant spécifiquement à l'image des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec et encore moins dans les programmes. En effet, selon les dates de publication, l'importance de ce sujet est assez récente en didactique de l'histoire au Québec.

Éthier, Cardin et Lefrançois (2013) expliquent que l'enseignement de l'histoire est passé d'un nationalisme traditionnel franco-catholique entre le 19^e et le 20^e siècle, pour ensuite connaître un tournant entre les années 1960 à 1970 en lien avec les changements sociaux de cette période. La troisième phase, allant des années 1980 à 1990, est marquée par la montée de l'histoire sociale, une bonification de l'éducation à la citoyenneté et une plus grande place pour la diversité des perspectives avec l'inclusion de groupes marginalisés, comme les Autochtones. Ainsi, selon Éthier, Cardin et Lefrançois (2013), il ne faut pas se surprendre du fait que les nationalistes soient montés aux barricades lors de la réforme de 2006. Pour ce groupe idéologique, ce programme est trop orienté vers l'histoire des Autochtones et des groupes culturels du Canada. Or, comme le rapportent les auteurs ayant recensé et analysé les manuels scolaires cités à la section précédente, ce n'est pas du tout le cas. Cette réaction de la droite identitaire conservatrice n'est pas unique au Québec et se retrouve aussi dans d'autres pays au passé colonial, comme l'Australie où ces groupes s'opposent à la critique du colonialisme et à la place des Autochtones. Ici, le lien entre

impératifs nationaux et enseignement de l'histoire, qui fait écho à l'instrumentalisation identitaire décrite dans les recherches précédentes, est complété par un contexte international issu du colonialisme. Ce point est d'ailleurs traité dans le chapitre suivant.

La question du nationalisme est également présente dans la recherche de Curtil (2019) qui fait une analyse des bases épistémologiques, didactiques et idéologiques du programme d'Histoire du Québec et du Canada (2017). Selon la chercheuse, ce programme aurait des finalités idéologiques surtout politiques en prônant un nationalisme civique inclusif qui viserait à ménager les minorités et à assurer la stabilité sociale et identitaire. Bien que les enjeux liés à la représentation des peuples autochtones n'y soient pas abordés de front, elle constate qu'en troisième secondaire, les perspectives autochtones sont accessoires, surtout cantonnées à la première réalité sociale, *l'expérience des Autochtones et le projet de colonie*. Ce même constat est aussi souligné par Stan (2015). En quatrième secondaire, les perspectives canadienne et québécoise dominent les réalités sociales, les perspectives autochtones représentant seulement 13 % de la section du programme sur la précision des connaissances. On voit aussi que la place des Autochtones est surreprésentée des origines à 1608 et commence à s'effriter à partir de 1760 pour rester marginale jusqu'à la dernière période de 1980 à nos jours, ce qui confirme la persistance de l'effet tunnel. Néanmoins, cette recherche n'établit pas de lien avec le colonialisme, ce qui aurait pourtant nourri son analyse des fondements idéologiques du programme d'Histoire du Québec et du Canada (2017) en positionnant les impératifs nationaux comme un legs de l'héritage colonial.

De son côté, Boutonnet (2017) propose une analyse didactique générale des contenus du programme d'Histoire du Québec et du Canada (2017). Il souligne que les textes descriptifs en introduction de chaque période ne présentent pas de questionnement ni d'angle d'entrée ou manquent de nuance. Ces introductions présentent, en fin de texte, un assemblage décontextualisé et désarticulé des perspectives de groupes sociaux, incluant celles des Autochtones, comme s'ils étaient monolithiques et hors de l'histoire. Même si cette recherche est exploratoire, elle permet déjà d'identifier des éléments du programme à prendre en compte, comme la diversité des points de vue et la contextualisation. En outre,

le traitement de ces groupes décrit par Boutonnet annonce des éléments qui seraient issus de l'héritage colonial, comme l'essentialisation et la marginalisation des Autochtones.

Dans une autre recherche exploratoire, Moisan et coll. (2020) s'intéressent au point de vue de quatre enseignants d'histoire par rapport à la diversité des perspectives historiques qui est antinomique avec une finalité de l'enseignement de l'histoire axée sur le nationalisme. Les auteurs soulignent qu'un enseignement du récit identitaire national est de plus en plus incompatible avec les références scientifiques actuelles en histoire et en didactique de l'histoire qui prônent le développement de la pensée historique et la reconnaissance des différentes perspectives historiques. Or, malgré cette perte de pertinence du nationalisme, le programme de 2017 resterait centré sur la perspective historique de la société dominante de descendance franco-catholique et laisserait peu de place à la diversité sociale, et ce, même si plus d'éléments historiques par rapport aux peuples autochtones ont été incorporés. Pour ce qui est du corps enseignant en histoire, les auteurs expliquent que même s'ils conviennent que la prise en compte des différentes perspectives historiques est importante, leur intégration réelle en classe d'histoire reste marginale et l'enseignement est plutôt axé sur la transmission des contenus de base influencée par des objectifs personnels. Pourtant, selon ce qui est soulevé par Moisan et coll. (2020), la prise en compte de différentes perspectives permet de favoriser le développement de l'esprit critique, de la justice sociale et d'un rapport positif à l'histoire. Cette question de la prise en compte des perspectives autochtones dans l'enseignement de l'histoire et dans l'enseignement en général ainsi que le lien qu'elle entretient avec l'héritage colonial est abordé dans le chapitre suivant, car bien qu'elle soit récente en didactique au Québec, elle abonde à l'international.

En outre, Brunet (2017) explique que, même si les dernières réformes des programmes d'histoire en Occident ont permis une intégration accrue des groupes marginalisés de l'histoire, comme les peuples autochtones, le problème réside dans la façon dont ces sujets sont abordés, car l'agentivité de ces acteurs est souvent occultée par une optique homogénéisante, victimisante et essentialisante, ce qui amène les élèves à percevoir ces acteurs comme voués à subir l'oppression sans pouvoir d'action.

Enfin, la recherche de Warren (2013) sur les examens ministériels en histoire de 4^e secondaire permet de compléter le portrait de la problématique de ce travail en étudiant la façon dont ces épreuves obligatoires participent à renforcer la dynamique de représentation des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire. Pour Warren, l'enseignement de l'histoire est soumis aux forces en opposition des groupes idéologiques, des historiens et des chercheurs des facultés d'éducation. L'auteur analyse des copies d'examen réalisées entre 1970 et 2012. Il dégage trois périodes primordiales de l'enseignement de l'histoire au Québec, soit de 1970 à 1990 où la montée du nationalisme et l'histoire politique dominant, puis de 1991 à 2008, une période marquée par l'importance de l'histoire sociale et, enfin, de 2009 à 2012 avec la dominance de l'instrumentalisation du passé au service de l'éducation citoyenne et de l'acquisition d'opérations intellectuelles liées à la pensée et à la méthode historique. Fait pertinent, le programme de 1982, censé être le premier plus inclusif de groupes jusqu'alors marginalisés, ne réussit pas à ébranler le récit nationaliste, car l'approche consiste à ajouter à la pièce des personnages et des événements périphériques qui ne sont pas à l'évaluation, preuve que l'ajout simple d'une plus grande quantité de contenu par rapport à un groupe est davantage une question d'apparat que de changements profonds. De plus, malgré les appels à la diversification à partir des années 1980, le récit qui émerge reste eurocentriste. Il faut attendre la troisième période, de 2009 à 2012, pour voir des questions d'examen en lien avec les Autochtones. Cette périodisation de l'évolution des examens ministériels et la question de la place des Autochtones au sein de ceux-ci recourent la tendance générale de l'évolution de la place des Autochtones dans les manuels scolaires d'histoire déjà présentée et permet de compléter un portrait cohérent de la problématique entre enseignement de l'histoire et Autochtones au Québec. Cependant, une fois encore, la question du colonialisme reste en suspens malgré la mobilisation répétée de l'eurocentrisme.

2.6 Objectif et question de recherche

À la lumière des recherches présentées, la problématique de l'image des autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec semble être entourée du halo colonial sans pourtant que l'attention lui soit accordée explicitement. Le présent travail démontre le lien entre le

contexte historique coloniale et son héritage concret dans le contexte social ainsi que dans le domaine de l'enseignement de l'histoire au Québec. Alors que les recherches sur ce sujet au Québec s'articulent autour des questions de déconstruction des stéréotypes, d'agentivité, de marginalisation, de liens cohérents entre le passé historique et les réalités autochtones actuelles, elles n'abordent pas ces enjeux dans leur ensemble. C'est ce que ce mémoire vise à démontrer : que le concept de colonialisme en tant que fil d'Ariane analytique permet d'expliquer le traitement des Autochtones en enseignement de l'histoire au Québec. Quoi de mieux comme matériel que le dernier programme d'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada (2017) pour comprendre ce phénomène ? En effet, même si l'analyse des manuels est révélatrice, elle présente une grande part de variabilité en raison des différentes maisons d'édition et elle évacue le fait que l'utilisation du manuel est sélective, morcelée et ponctuelle et qu'une partie des enseignants ne l'utilisent que peu ou pas du tout (Boutonnet, 2013). Le programme reste la seule trace centrale représentant la vision étatique des obligations professionnelles des enseignants d'histoire de troisième et quatrième secondaire au Québec. Son analyse est incontournable pour rendre compte de l'image des Autochtones dans le discours officiel de l'enseignement de l'histoire. Or, aucune recherche ne s'intéresse précisément à l'image des Autochtones dans le programme de 2017. De plus, très peu d'auteurs puisent dans les recherches à l'international pour voir ce qu'il est advenu de cette question dans d'autres pays au passé colonial. C'est pourquoi un état des lieux en éducation ailleurs dans le monde par rapport aux questions autochtones est présenté dans le chapitre suivant afin de démontrer qu'une tendance théorique se dessine à l'extérieur du Québec et de s'en inspirer pour dresser le cadre conceptuel qui sert l'analyse du programme. Cette tendance est marquée par l'étude des impacts du colonialisme en éducation et permet de confirmer l'angle d'analyse des liens entre colonialisme et représentations des Autochtones dans le programme d'Histoire du Québec et du Canada de troisième et quatrième secondaire (2017). Cette recherche vise à répondre aux questions suivantes : comment les liens entre colonialisme et Autochtones sont-ils représentés dans le programme d'Histoire du Québec et du Canada (2017)? Comment les contenus du programme s'articulent par rapport à ces liens?

3. Cadre conceptuel

Dans le contexte historique et sociopolitique des relations entre puissance coloniale, territoire et population colonisée, les termes colon, colonisateur, colonisé, colonie, société coloniale, colonialisme, impérialisme et situation coloniale ont une signification et un impact majeurs. Les colons jouent un rôle d'intermédiaire entre les colonisateurs et les colonisés, représentant les intérêts de la puissance coloniale, et ce, bien après la fin de la colonisation (O'Brien, 1972). Par le biais de l'établissement et de la prise de contrôle du territoire et de la population colonisée, les colonisateurs créent une colonie et une société coloniale (Bayart, 2000). Ces sociétés sont établies autour de l'organisation de la population et de l'établissement d'un système de contrôle des ressources (Prasad, 2016). Les colonisés sont la cible principale de l'exploitation par l'entremise d'un système de discrimination raciale et de violence, et sont les plus profondément affectés par les effets sociétaux, politiques et structurels du colonialisme à long terme (Kamgang, 2012). Le colonialisme, en tant que système de pensée, conduit à une situation de domination et de subordination qui affecte diverses catégories (race, genre, classes sociales, cultures, religions, etc.) et maintient et diffuse les inégalités sociales (Gunew, 2013). Ces liens entre le passé colonial et le présent façonnent le paysage sociopolitique mondial depuis des siècles.

Depuis le début de ce travail, il est question de colonialisme, mais cette notion peut apparaître floue si elle n'est pas définie. Ainsi, avant de faire un survol de recherches en éducation ailleurs dans le monde traitant de la dynamique entre colonialisme, enseignement et peuples autochtones, il convient de définir certains concepts faisant partie du champ sémantique du colonialisme afin de faire la distinction entre plusieurs concepts qui sont souvent confondus en raison des liens étroits qui les unissent. Dans ce chapitre, les concepts de colonialisme, d'impérialisme, de colonie et de colonisation sont d'abord définis. Ensuite, les perspectives théoriques de postcolonialisme, de néocolonialisme et de décolonisation sont abordées. Ceci ne constitue en rien des définitions exhaustives, dont chacun des concepts pourrait faire l'objet, mais cet exercice de définition est fait dans le but d'établir un vocabulaire et un positionnement de recherche qui est par la suite mobilisé pour discuter des recherches en éducation, ailleurs dans le monde, qui abordent ces mêmes concepts. Le tout est complété par l'approche dynamique de la situation coloniale de

Balandier (1951) qui permet d'articuler et d'opérationnaliser ces concepts afin de garantir un cadre cohérent qui s'arrime à la méthodologie dont il est question dans le chapitre suivant. Mais d'abord, il convient de définir un terme qui semble commun, mais dont la définition permet une opérationnalisation méthodologique importante, soit le terme Autochtones.

Au Canada, le terme « Autochtone » est utilisé pour faire référence à un ensemble de peuples différents. La *Loi sur les Indiens* de 1876, désigne qui est « Indien » et qui ne l'est pas. Pour être reconnu en tant qu'« Indien » par le gouvernement, il faut être « inscrit » et les seuls pouvant accéder à ce statut sont les peuples que l'on désigne comme Premières Nations. Au Québec, ces peuples sont répartis en deux familles linguistiques et culturelles : algonquienne et iroquoienne. Les Iroquoiens comprennent les Kanienkehaka (Mohawks) et les Wendat, alors que les Algonquiens comprennent les Anicinabek, les Innus, les Atikamekw, les Abénakis, les Mikmaq, les Naskapis, les Malécites et les Eeyou (Cris) (Dupuis, 1991). Ainsi, les Inuit et les Métis du Manitoba n'ont jamais été visés par la *Loi sur les Indiens*, mais ils font partie de la grande catégorie des peuples autochtones (Dupuis, 1991). De plus, les Eeyou et les Naskapis ne sont plus assujettis à la *Loi sur les Indiens* depuis la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975, mais ils sont tout de même catégorisés comme Premières Nations. En 2016, la Cour Suprême a rendu un jugement concernant les « Indiens » et les Métis non-inscrits et ces derniers pourront accéder à certaines ressources liées au statut d'« Indien ». Pour ce travail, le terme Premières Nations est utilisé quand il est question des peuples compris dans la catégorie juridique « Indiens » afin de ne pas perpétuer cette vieille erreur historique et le terme Autochtones est mobilisé en ce qui a trait à l'ensemble constitué des Premières Nations, des Inuit et des Métis. Il est bien sûr préférable d'utiliser une perspective plus précise et adaptée en les distinguant par leur ethnonyme, mais cela n'est pas toujours possible, car les recherches qui sont présentées ne font pas nécessairement cette distinction et avec raison, car la grande diversité de ces peuples contraint parfois à la généralisation quand la discussion porte sur des enjeux qui leur sont communs.

3.1 Colonialisme et impérialisme

En partant de la définition du colonialisme donnée par l'historien Philip Curtin, Osterhammel (2010), les éléments constitutifs de ce concept sont précisés. Pour ce chercheur, le colonialisme (15^e au 18^e siècle) est une relation de domination entre une minorité de colonisateurs d'une culture étrangère réfractaires aux adaptations et une population colonisée à qui est imposé un mode de vie axé sur les intérêts de la métropole, le tout justifié (faussement) par différentes doctrines, comme l'évangélisation ou l'idée de supériorité culturelle civilisatrice, qui réfèrent au concept de colonialisme. Ainsi, les sociétés colonisées sont dépossédées de leur développement historique et sont dirigées par les colonisateurs étrangers selon leurs intérêts. De plus, les colonisateurs restent et veulent rester étrangers aux colonisés tout en voulant imposer une acculturation à ces derniers. Ce paradoxe est d'abord justifié à partir du 16^e siècle par l'esprit du colonialisme qui veut que les Européens soient, par une soi-disant supériorité culturelle, porteurs d'une mission universelle qui vise à « civiliser » les « sauvages », puis encore entre le 18^e et le 19^e siècle par une pseudojustification scientifique de hiérarchisation des races, le racisme.

Osterhammel décrit les liens entre colonialisme et impérialisme. L'impérialisme fait référence à l'ensemble des forces et des activités participant à la constitution et à la pérennisation des empires coloniaux. De cette façon, le centre impérial a le pouvoir et la volonté d'imposer ses intérêts nationaux à une échelle internationale. Loin d'être un but en soi, les colonies sont des instruments d'exploitation sans contrepartie dans un contexte d'enjeux mondiaux de pouvoir économique. Le colonialisme est présenté comme une variante spécifique de l'impérialisme qui en serait le concept englobant. Osterhammel établit une séparation entre colonialisme et colonie sur la base que certaines situations présentent, par exemple, des colonies sans grande implication du colonialisme. Le cas du Canada est cité parmi d'autres pour expliquer que la colonie était homogène par sa composition européenne et que le rapport de domination ne s'y est pas développé. Bien qu'il semble pertinent de distinguer la colonie en tant que société et le colonialisme en tant que rapport de domination, il apparaît problématique de négliger les liens qui les unissent. La colonie est-elle à ce point hermétique et homogène qu'elle n'a aucun lien avec les colonisés ? La relation de domination ne s'établit-elle pas, entre autres, par l'entremise de

la colonie ? En raison des lacunes conceptuelles qu'elle apporte, cette distinction n'est pas retenue dans le présent travail. Colonie et colonialisme sont considérés comme allant de pair, la première étant perçue comme le résultat et l'extension concrète du second. Ainsi, une définition plus précise et plus opératoire de colonie est retenue au paragraphe suivant. En outre, Osterhammel souligne que le Canada ne s'est pas décolonisé, il n'a pas expulsé les colonisateurs, mais s'est tranquillement éloigné de l'Empire britannique tout en gardant un lien avec ce dernier et en internalisant son impérialisme. Ce point est retenu et discuté dans la section suivante.

3.2 Colonie et colonisation

En se basant sur le concept d'idéal type de Max Weber, l'historien Michael Sommer (2011) explique que les concepts sont des outils théoriques dont le chercheur se sert pour mener son investigation. Les concepts servent à expliquer et à comprendre les savoirs historiques, le dynamisme des périodes historiques et les changements sociaux issus de la mobilité des personnes et des idées, c'est pourquoi leur terminologie est essentielle. Il définit les concepts de colonie, de colonisation et de colonialisme. Toutefois, puisque sa définition du colonialisme reprend celle d'Osterhammel, elle n'est pas présentée. Le concept de colonie fait référence à des aspects de démographies (quantité et composition de la population pour l'établissement et le maintien) et de motivations, économiques ou morales, personnelles ou collectives, ainsi que d'espace (distance avec la métropole) dans l'implantation et le maintien d'une population en sol étranger. Sommer (2011) distingue quatre types de colonies : la colonie impériale issue d'une conquête en vue d'exploitation avec peu de peuplement colonial (seulement administratif) ; la colonie impériale d'établissement par un peuplement soutenu par le pouvoir militaire dans le but d'exploiter les colonisés comme main-d'œuvre bon marché ; la colonie purement d'établissement, elle aussi mise en place par un peuplement, mais dans le seul but d'une saisie territoriale ; les colonies comptoirs sans peuplement avec un accès géostratégique et économique à l'arrière-pays. Le concept de colonisation fait référence quant à lui aux notions d'expansion, d'invasion et d'appropriation territoriale et c'est la volonté d'expansion qui est à l'origine de la colonisation. Cette dernière ne passe pas obligatoirement par la colonie si le territoire est inhabité ou si les colonisateurs sont trop peu nombreux. Il peut donc y avoir colonisation

sans colonie, mais il n'y a pas de colonie sans colonisation, colonialisme et impérialisme. Cette perspective permet de distinguer les différents concepts tout en conservant leur apparentement.

3.3 Postcolonialisme

En partant des écrits de Ashcroft et coll. (1989) et d'auteurs marquants, comme Fanon (1961) et Saïd (1978), Mishra et Hodge (1991) définissent le postcolonialisme comme une relation entre les périphéries et les anciennes métropoles coloniales dans un contexte littéraire en réaction au colonialisme, une contre-littérature en marge de l'histoire littéraire dominante. Le terme postcolonial fait référence à l'étude des traces laissées par la domination coloniale. C'est un cadre théorique apparenté au postmodernisme, il s'agit de théories ou d'études postcoloniales. Mais les auteurs distinguent le postcolonialisme dans le contexte des pays anciennement colonisateurs et des pays colonisés ayant connu une phase de décolonisation tout en gardant le sens de la continuité entre le colonial et le postcolonial. L'exemple du Canada est mobilisé pour faire référence à la montée des littératures autochtones dans un contexte exempt d'indépendance politique. Le postcolonial faisant référence à une remise en question du colonial, il est par nature changeant et difficile à définir. Il existe une grande littérature scientifique à ce sujet, mais cette définition est suffisante pour comprendre les recherches en éducatives présentées dans la section suivante et pour l'écarter de ce travail. En effet, le postcolonialisme analyse le colonial, mais il n'est pas démontré que le programme d'histoire du Québec et du Canada (2017) soit lié à quelque forme du colonial que ce soit. De plus, le préfixe « post- » pose un problème pour un contexte comme celui du Canada dans lequel la décolonisation n'a pas eu lieu. Avant de mobiliser un cadre théorique, ne convient-il pas de déterminer s'il est approprié à l'objet d'étude ?

3.4 Néocolonialisme

Ardant (1965) retrace les origines et l'évolution du concept de néocolonialisme afin d'en faire une définition précise et opérationnelle. Ce concept, dont la paternité revient à Jean-Paul Sartre (1956), désigne toutes tentatives des colonisateurs de maintenir leur domination

par des réformes ou en mettant au pouvoir des colonisés à leur service. Le concept de néocolonialisme émerge dans un contexte d'après-guerre marqué par les mouvements de décolonisation et soulevant des enjeux à la fois similaires et différents de ceux de la période coloniale entre anciennes métropoles coloniales et États décolonisés qui gardent des liens de domination économiques. C'est la continuité du colonialisme à l'époque contemporaine. Les politiques néocolonialistes profitent de l'affaiblissement successif issu de la période coloniale et de la déstabilisation découlant de la décolonisation pour tirer avantage politiquement, économiquement et culturellement des États décolonisés, et ce, par n'importe quels moyens, qu'ils soient nouveaux ou anciens. Ce ne serait donc pas un nouveau colonialisme, mais plutôt une nouvelle phase de ce dernier. Bien que la richesse du concept de néocolonialisme soit pertinente pour expliquer et comprendre certains aspects de l'histoire suivant la Deuxième Guerre mondiale, il semble incompatible à l'histoire du Québec et du Canada, car comme le soulève Osterhammel, le Canada n'a jamais été décolonisé. Il importe ainsi de trouver un concept qui rende compte de l'actualisation du colonialisme et qui permette de vérifier si le programme à l'analyse en présente des éléments. Toutefois, cela pose la question de la décolonisation.

3.5 Décolonisation

Begum et Saini (2020) expliquent que le concept de décolonisation est très répandu en sciences sociales et humaines. Plusieurs départements universitaires à travers le monde ont déjà commencé à diversifier leurs corpus de lectures et à changer leurs processus de recrutement afin de favoriser une plus grande diversité de points de vue dans le but de s'inscrire dans le processus de décolonisation. Les chercheuses tentent de cerner le concept afin de comprendre ce qu'il implique concrètement. Or, l'un des premiers constats est que la décolonisation ne passe pas que par l'addition de plus de femmes, de plus de noirs ou de plus d'Autochtones aux listes de lectures. En fait, le concept de décolonisation dans le contexte universitaire signifie une volonté de mettre en lumière le colonialisme, dont les traces sont encore présentes dans le système d'éducation, en envisageant la construction du savoir universitaire d'un point de vue critique et historique, afin d'exposer et de déconstruire les pratiques d'origines coloniales. Ainsi, au cœur de la décolonisation réside

la déconstruction du colonialisme. Cette optique implique de considérer que la décolonisation n'est pas une période historique appartenant au passé, mais plutôt un processus inachevé et toujours en cours.

Veracini (2007) apporte une distinction importante par rapport au colonialisme d'établissement parce que c'est une forme très résistante à la décolonisation. En effet, le colonialisme d'établissement implique une cohabitation entre une population grandissante issue de la colonisation et des colonisés qui sont déplacés, assimilés ou même tués pour laisser place à cette dernière. De façon générale, il est possible de distinguer trois formes de décolonisation : l'expulsion des colons, la mise en place de processus de réconciliation avec les colonisés et le déni issu de l'impossibilité de réformer les structures issues de la colonisation.

En outre, selon Veracini (2007), dans des situations de colonialisme d'établissement, la position ambivalente de colons conquis implique une décolonisation particulière en deux moments, soit l'indépendance des colons et l'autodétermination des Autochtones. Toutefois, l'indépendance des colons accentue les pratiques coloniales du côté autochtone, ce qui ne se retrouve pas dans les autres formes de colonialisme. Pour Veracini cette dynamique particulière de décolonisation se voit encore aujourd'hui à travers la problématique de révision de la trame historique traditionnelle impliquant des groupes majoritaires qui défendent l'histoire du point de vue colonial, comme exposé par Éthier, Cardin et Lefrançois (2013). Ainsi, il est pertinent de lier décolonisation et colonialisme d'établissement pour ne pas nier les luttes de plusieurs peuples colonisés. La décolonisation apparaît comme une approche théorique plus appropriée au contexte canadien qui a connu le colonialisme d'établissement et qui ne s'en est pas concrètement défait. Cependant, l'utilisation de cette approche théorique n'est pas retenue pour le moment parce qu'elle dépend de l'analyse du programme, mais elle est réinvestie plus tard pour positionner le programme par rapport à cet enjeu social contemporain. Elle est définie parce qu'elle apporte un éclairage aux recherches en éducation qui suivent et qui la mobilise dans ce domaine d'étude.

3.6 Contrepoint : revue des écrits en éducation ailleurs dans le monde

Comme établi dans la problématique, la recherche par rapport à l'image des peuples autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec manque de perspective, car trop peu de recherches prennent en compte ce qui se fait ailleurs dans le monde par rapport au même sujet. En outre, la mondialisation, entendue comme une augmentation et une accélération des flux d'idées, de personnes, de capitaux et de marchandises (Mirza, 2002), amène un contexte dans lequel les peuples autochtones font des alliances et mettent en commun leurs revendications dans des espaces mondialisés tels que le cyberspace ou l'Office des Nations Unies (Bellier, 2007 ; Belton, 2010). Depuis quelques années, un peu partout dans le monde, des chercheurs en éducation et des acteurs des communautés autochtones appellent à une décolonisation de l'éducation pour faire reconnaître que les savoirs, les manières d'apprendre et les perspectives autochtones s'inscrivent dans des systèmes de savoirs complexes et adaptatifs qui ont le potentiel d'enrichir toutes les sphères de l'éducation (Barnhardt, 2007 ; Kanu, 2011). Ainsi, il semble pertinent d'adopter une perspective plus globale des enjeux liés à la dynamique entre peuples autochtones, enseignement de l'histoire et éducation en général afin d'enrichir la compréhension de la problématique au Québec. C'est pourquoi, dans la section qui suit, un survol de textes scientifiques traitant de ce sujet depuis différents pays est présenté. Les textes sélectionnés proviennent de chercheur·e·s en éducation dans des pays qui sont tous d'anciennes colonies et traitent des liens entre colonialisme, enseignement et peuples autochtones. Ils sont séparés selon des ensembles géographiques cohérents issus d'une distinction entre les contextes ayant connu le colonialisme d'établissement sans décolonisation et ceux ayant connu d'autres formes de colonisation tout en ayant passé par une phase de décolonisation d'après-guerre. Cette revue de littérature permet aussi de préciser et de positionner les outils conceptuels qui sont utilisés pour l'analyse du programme d'histoire du Québec et du Canada (2017).

3.6.1 Le continent africain

L'éducation en Afrique est marquée par le colonialisme, son idée de la supériorité des blancs et les idées racistes qui en découlent. Durant la deuxième moitié du 20^e siècle, les

premiers gouvernements indépendants font de l'éducation l'une des pierres angulaires de leurs réformes sociales (Bertram, 2008 ; Jansen, 1990 ; Woolman, 2001). Ainsi, la production des programmes se fait dans un contexte sociopolitique de décolonisation et d'émancipation. Nourrit par les travaux d'intellectuels anticolonialistes, les finalités de l'éducation sont recentrées notamment sur les concepts de vivre ensemble, d'anticolonialisme, d'antiracisme et avec la valorisation des cultures autochtones africaines (Woolman, 2001).

Bertram (2008) explique qu'en Afrique du Sud, un exemple intéressant pour sa cohabitation de populations issues de la colonisation, le but des réformes d'éducation est de se distancier de l'apartheid en amenant les élèves à devenir des citoyens tolérants et ouverts à la réconciliation et à l'idée que l'identité est une construction sociale dans une société encore marquée par les enjeux de classes, de genre et d'ethnicité. Dans une optique historique opposée à l'eurocentrisme, plusieurs instances éducatives africaines mettent au programme l'étude des impacts du colonialisme en Amériques, en Afrique et en Inde ainsi que les réponses des acteurs face aux différentes formes de domination. Les élèves sont également encouragés à comprendre la façon dont le colonialisme et l'impérialisme, empreints d'idées racistes, ségrégationnistes et paternalistes, ont influencé la production des savoirs jusqu'à nos jours. Selon Bertram, ce type de programme nécessite que les enseignants s'orientent vers une façon plus conceptuelle d'organiser et de structurer les savoirs historiques.

Bertram présente quelques études de cas de séances d'enseignement et l'une d'entre elles est particulièrement intéressante par rapport à l'enseignement du concept de colonialisme. Bien que le concept de colonialisme soit abordé en classe par l'entremise d'un manuel scolaire, les élèves n'ont soit pas bien compris le concept ou n'ont pas fait la différence par rapport à colonies, colonisation et colonialisme. C'est d'ailleurs l'une des critiques qu'adresse Bertram au processus d'élaboration de ce programme. En effet, même si l'optique générale est clairement présentée, les implications et les applications didactiques permettant une bonne implantation en classe sont négligées, notamment pour ce qui est de

la nature et de l'articulation des contenus. Cette recherche permet de comprendre l'importance de la conceptualisation du colonialisme en classe d'histoire.

Au Niger, la situation est légèrement différente, selon Shizha (2013), le fait que le gouvernement relaye l'enseignement de l'histoire au second plan explique que le pays reste aux prises avec plusieurs problèmes sociaux et environnementaux qui découlent d'un colonialisme jamais déconstruit. En fait, selon Owuor (2007) et Shizha (2013), l'éducation des pays subsahariens serait toujours empreinte de colonialisme dans la façon eurocentriste d'organiser et de construire les savoirs, ce qui affecterait négativement l'apprentissage des élèves. C'est pourquoi ils proposent de refaire une place à l'histoire, aux savoirs et aux formes d'apprentissage autochtones, dans une optique d'ouverture à la diversité des perspectives historiques.

De même, Semali et Stambach (1997) Semali utilisent une méthode qualitative interprétative, *curriculum inquiry*, centré sur la formulation et la mise en œuvre de politiques et de programme d'enseignement dans la pratique en classe. Une distinction est faite entre les intentions visées et ce qui se réalise en classe. Les intentions représentent les valeurs, les savoirs et les croyances de ceux qui participent à l'élaboration d'un programme. Cette perspective s'inscrit dans le champ des *curriculum studies*. Les auteurs mettent en lumière la façon dont les programmes en Tanzanie peuvent être décolonisés afin de mettre fin à l'aliénation des peuples autochtones. L'approche didactique proposée est axée sur des enjeux identitaires et consiste à revaloriser les cultures locales en enseignant leur histoire, leur langue et leur culture. Toutefois, l'un des obstacles à cette revalorisation identitaire est le manque de sensibilité par rapport aux impacts historiques du colonialisme. La décolonisation impliquerait donc à la fois une déconstruction du colonialisme et une reconstruction des identités autochtones.

3.6.2 Amérique centrale et du Sud

L'Amérique centrale et du Sud est un ensemble géographique duquel émerge un groupe de recherche dont le but est de comprendre les liens entre colonialisme, modernité et peuples autochtones. Candau et Russo (2010), présentent d'ailleurs des éléments de la

décolonisation des programmes en Amérique centrale et du Sud en lien avec les travaux des membres de ce groupe nommé : *modernité/colonialité*.

Cette collaboration multidisciplinaire entre intellectuels de L'Amérique centrale et du Sud a pris forme entre les années 1990 et le début des années 2000 afin de déconstruire la représentation de la *modernité* présentée comme la deuxième facette eurocentriste d'une même médaille complétée par le concept de *colonialité* (Bourgignon-Rougier et coll., 2014). Ce dernier vient des travaux de l'un des membres du groupe, le sociologue péruvien Anibal Quijano. En 1991, celui-ci élabore le concept de *colonialité du pouvoir* pour décrire les relations de domination que les anciens pays colonisateurs entretiennent, malgré l'indépendance et la fin de la colonisation, avec leurs anciennes colonies. Ce concept apparaît comme la forme actualisée du colonialisme, ce qui permet de dépasser les contraintes du néocolonialisme. Ainsi, même si les pays d'Amérique centrale et du Sud ont gagné leur indépendance depuis le 19^e siècle, l'héritage du colonialisme est encore profondément inscrit dans les structures, institutions et mentalités (Quijano, 2007). Pour Quijano, la *colonialité du pouvoir* est plus ancrée dans le système monde aujourd'hui que le colonialisme, idéologie qui l'a vue naître. De plus, le groupe *modernité/colonialité* insiste sur le fait que le colonialisme ne se limite pas à certaines formes de domination lui étant souvent associées (économiques, politiques, etc.). Par exemple, le colonialisme est une idéologie composée d'une dimension épistémologique. L'Europe étant perçue d'elle-même comme le seul centre de production des savoirs, elle s'est constituée en hégémonie épistémique mondiale. Cette perspective permet à plusieurs chercheurs de préciser le concept de *colonialité* sous plusieurs formes, comme la colonialité de l'être, de la nature et du savoir (Bourgignon-Rougier et coll., 2014).

C'est à la pédagogue Catherine Walsh (2007), membre de ce groupe, que l'on doit ce dernier concept de *colonialité du savoir*, en référence à une épistémologie euro/occidentocentriste qui serait la seule à pouvoir produire des savoirs scientifiques et universaux, faisant ainsi négation des autres logiques de compréhension du monde perçu comme naïves ou incohérentes. Elle met en lumière les avantages d'une éducation interculturelle critique et décoloniale où les processus éducatifs hérités de Paulo Freire

(1968) et de Frantz Fanon (1961) sont fondamentaux. À travers ces derniers, le colonialisme, la déshumanisation et le racisme sont remis en question et le dialogue, l'autodétermination et les perspectives, histoires et épistémologies locales sont valorisés. Ce concept semble très riche pour expliquer les dynamiques présentes au Québec et ailleurs en ce qui a trait aux liens entre enseignement de l'histoire, colonialisme et peuples autochtones.

En outre, le concept de colonialité du savoir fait référence à la notion de *dominance épistémologique* présentée par plusieurs (Andreotti et coll., 2010 ; Battiste, 2004 ; Iseke-Barnes, 2005) comme un héritage du colonialisme. Ce lègue du passé influence la représentation des savoirs des cultures dominantes eurocentristes. Elles deviennent des normes universelles et hégémoniques pour lesquelles les savoirs autochtones sont de nature soi-disant déficiente et illogique. C'est aussi à la colonialité que Donald (2012) fait référence quand il fait appel à une sensibilité par rapport à la décolonisation en éducation au Canada par une approche qu'il nomme *Métissage autochtone*. Le processus d'élaboration du programme d'histoire du Québec et du Canada (2017) présenté en problématique répond en partie au concept de colonialité du savoir. La construction du savoir est détenue par le gouvernement québécois. Les Autochtones sont des invités minoritaires qui sont partiellement consultés. Leurs demandes sont intégrées de façon incomplète ou à la pièce, ce qui participe à nier la valeur des systèmes de savoirs autochtones. Cependant, s'il semble y avoir colonialité du savoir dans le processus d'élaboration du programme, il n'est pas encore certain que cette même colonialité se retrouve dans le programme. C'est pourquoi après une analyse de la conceptualisation du champ sémantique du colonialisme en lien avec les représentations des Autochtones, il serait pertinent de vérifier si les résultats permettent de conclure à une forme de colonialité du savoir.

De l'autre côté de l'espace géographique latino-américain, en Argentine, la recherche de Carretero et Kriger (2011) compare quantitativement les choix de réponses de 364 étudiants (17-18 ans) et qualitativement les entrevues avec 14 d'entre eux par rapport aux origines historiques de leur pays. Selon les auteurs, les Argentins ont trois principales

histoires de fondation. La première est liée à l'arrivée des Européens en Amérique en 1492 et les deux autres sont liées aux fondements de l'État au début du 19^e siècle. Le but de cette recherche est d'analyser la relation entre la représentation des origines identitaires autochtones lointaines et l'origine historique de l'État-nation de l'Argentine afin de mettre en lumière la façon dont les élèves articulent la nature conflictuelle des origines de leur pays. Les résultats du questionnaire à choix multiples de Carretero et Kriger mettent en lumière que près de la moitié des élèves questionnés ne situent pas les origines de l'Argentine avec les Autochtones, alors qu'un peu plus de la moitié le font. Contradiction notable, les élèves qui donnent des origines autochtones à l'Argentine situent pourtant sa fondation au 19^e siècle, comme si l'identité nationale était présente avant même la création de l'État. Les auteurs précisent que des conceptions nationalistes du passé teintent fortement l'enseignement de l'histoire en Argentine, avec notamment la présence de rituels patriotiques. C'est pourquoi, pour Carretero et Kriger, l'enseignement de l'histoire est un *outil culturel* plus important pour la construction identitaire que pour la compréhension de l'histoire. Ceci recoupe la question du nationalisme en enseignement de l'histoire au Québec et réaffirme l'importance de la prendre en compte dans l'analyse des résultats de cette recherche.

L'abord des enjeux entre éducation et peuples autochtones en Amérique centrale et du Sud passe également par le Brésil. Guimaraes (2015) explique en quoi les réformes de l'administration Lula (2002-2010) visent la valorisation de la diversité dans l'éducation brésilienne afin de combattre la discrimination et le racisme présents au quotidien dans les écoles et le système d'éducation. Selon l'auteur, depuis la colonisation portugaise, l'enseignement de l'histoire brésilienne a valorisé un point de vue eurocentriste au détriment des points de vue africains et autochtones. En 2008, le gouvernement brésilien a rendu obligatoire l'incorporation de l'étude de l'histoire et des cultures afro-brésiliennes et autochtones dans toutes les écoles primaires et secondaires. De ce fait, la formation des futurs enseignants et des enseignants, les programmes et le matériel didactique ont été modifiés en conséquence. Ceci permet de confirmer, à l'instar de plusieurs pays d'Afrique, que la volonté politique joue un grand rôle dans les changements en éducation. Or, avec un contexte marqué par la colonialité du savoir lors de l'élaboration du programme d'histoire

du Québec et du Canada (2017), il est peu probable que ce dernier participe à une décolonisation de l'enseignement de l'histoire.

En lien avec les tournants éducatifs vécus en Amérique centrale et du Sud, Lopes Cardozo (2012) présente une étude de la formation des futurs enseignants dans un contexte de décolonisation de l'éducation en Bolivie. Depuis 2006, la réforme du président Morales inclut une perspective de décolonisation de l'éducation dans le but de déconstruire les processus historiques eurocentristes qui ont mené au déni et à l'exclusion des Autochtones par la revalorisation de leur culture et de leur histoire dans le système d'éducation. Ainsi inspirée par les théories sur la colonialité et sur les savoirs alternatifs, la réforme de l'éducation bolivienne se base entre autres sur des principes de décolonisation et d'interculturalité. Issue de ces deux aspects de la formation des futurs enseignants, cette confusion conceptuelle intéresse Lopez Cardozo, car les futurs enseignants ont des points de vue divergents sur la question, certains s'opposant même à ces changements. Ce texte permet d'apporter une nuance à la décolonisation mue par une volonté politique, car elle se heurte à des dynamiques sociales profondes qui nécessitent un effort soutenu au-delà d'une simple prescription politique. La décolonisation doit donc englober toutes les sphères de l'éducation pour actualiser son potentiel libérateur.

3.6.3 Australie et Nouvelle-Zélande

L'Australie et la Nouvelle-Zélande (*Aotearoa*, en maori) sont des exemples très pertinents à explorer parce qu'il présente des contextes de colonisation semblable au Canada. En effet, dans les deux cas, ce sont d'anciennes colonies anglaises qui se sont détachées de la métropole tout en gardant un fort lien. De plus, la situation des Autochtones est similaire, car le colonialisme d'établissement implique une cohabitation actuelle entre une majorité de Blancs issus de la population de colonisateurs et une minorité d'Autochtones.

Manning et Harrison (2018) expliquent que, dans ces deux pays anciennement colonisés, l'enseignement de l'histoire est fait d'un point de vue colonial parce que la toponymie, la production des savoirs, la sélection et l'analyse des sources historiques sont eurocentristes et que cette perspective occulte les trames narratives autochtones liées aux savoirs locaux.

En Australie, les points de vue autochtones sont intégrés à un paradigme de construction identitaire ethnocentriste partant de l'individu vers la communauté et le monde. De plus, les manuels scolaires australiens ne remettent pas l'héritage colonial en question. En Nouvelle-Zélande, malgré la plus grande flexibilité du programme, le problème est similaire, car l'inclusion des contenus historiques maoris dépend principalement de la bonne volonté d'enseignants non maoris qui se fient trop aveuglément aux manuels écrits par des auteurs, eux aussi, non maoris.

Parkes (2007) explique qu'il y a, en Australie, une « guerre des histoires » par rapport à la représentation de l'histoire coloniale. Alors que le programme d'histoire de 1992 intègre les perspectives autochtones et féministes dans un programme critique, la réforme conservatrice de 1998 revient vers une histoire prétendue objective et factuelle, mais en fait avec une dominante eurocentriste camouflée par un discours qui dépeint la réforme de 1992 comme teintée d'un esprit politiquement correct et orientée idéologiquement à gauche. L'histoire blanchie de 1998 — qui serait même, selon les conservateurs australiens, mise en péril par la gauche — est axée sur les valeurs libérales de démocratie, de progrès, d'industrialisation, d'unité nationale et de droit et d'ordre. Parkes explique que ce type d'enjeux par rapport à l'enseignement de l'histoire se retrouve dans plusieurs autres pays issus du colonialisme, comme les États-Unis et le Canada, ce qui est confirmé par les recherches déjà présentées de Éthier, Cardin et Lefrançois (2013). D'ailleurs, dans cette guerre des histoires, c'est plus que l'histoire qui est en jeu, c'est la façon de concevoir le futur qui dépend lui-même de la manière dont sont représentés le passé et ses relations avec le présent. Selon l'auteur, dans ces perspectives conservatrices d'une trame narrative nationale triomphante sans remise en question, comme si la discipline historique elle-même était figée, le programme d'histoire est un outil qui dicte la façon dont il faut appréhender le monde et soi-même et il sert la (re)production sociale des identités nationales. Ceci réaffirme l'importance de prendre en compte la question de l'identité nationale dans l'analyse du programme d'histoire du Québec et du Canada (2017).

Le but de Parkes est donc de reconceptualiser le programme d'histoire pour qu'il soit critique. Pour ce faire, il propose de lire le programme d'histoire comme un texte

postcolonial afin de remettre en question les pratiques représentationnelles de la discipline historique elle-même, car le colonialisme a réussi à confondre histoire et trame narrative triomphante occidentale et à faire comprendre aux colonisés qu'ils sont cet Autre inférieur et vaincu. Ainsi, même si la colonisation d'établissement est terminée, les effets du colonialisme se font toujours sentir dans le système d'éducation australien parce qu'ils influencent la création et la consolidation des disciplines scolaires, des programmes et des contenus de formation. À partir de la théorie postcoloniale de Bill Ashcroft (2001), Parkes utilise les modes de résistance au discours historique pour expliquer comment est niée l'intégration des sujets postcoloniaux dans l'histoire dominante. Il existe plusieurs formes de résistance postcoloniales au discours historique hérité de la période coloniale. En Australie, il y aurait quatre types de réactions à ce discours : l'*acceptation* d'un discours historique dominant de grande réussite australienne teinté par l'impérialisme britannique ; le *rejet* par lequel le concept même d'histoire est remis en question ; l'*interjection* qui accepte les bases de la trame historique coloniale dominante, mais mobilise également une contrenarration ; l'*interpolation* qui vise à interrompre le discours historique dominant en déstabilisant ses formes de production, de consommation et de diffusion et en analysant l'histoire en tant qu'outil de représentation. Cette dernière réaction d'interpolation recoupe plusieurs recherches déjà citées qui analysent l'histoire en tant que construction rhétorique. Bien que cette perspective soit pertinente, elle impliquerait d'appréhender le programme en tant que texte postcolonial et, comme discuté, cette optique serait prématurée étant donné le manque de connaissance par rapport à la nature du texte à l'analyse.

Buxton (2017) se concentre, quant à lui, sur les enseignants d'Australie, où le long historique d'iniquité éducative entre les élèves blancs et les élèves autochtones a poussé le gouvernement à imposer deux nouvelles responsabilités professionnelles au corps enseignant. Ces dernières visent la démonstration de compétences en pédagogies, en histoires et en cultures autochtones. Toutefois, la mise en pratique de ces responsabilités relève des écoles qui manquent de ressources pour faire ce suivi. En travaillant avec 32 membres du corps enseignant de l'est de Sydney par rapport à l'atteinte de ces responsabilités, la chercheuse met en lumière la manière dont le manque de confiance, le manque de connaissance des contextes autochtones locaux et la peur d'offenser poussent

certains à prendre une voie plus facile en évitant de se mouiller sur ces sujets en classe, alors qu'ils seraient autrement enclins à les aborder. Ce problème par rapport à la formation des enseignants et à leur sensibilité aux réalités autochtones se retrouve au Québec à travers les écrits de Moisan et coll. (2020) et rappelle l'importance d'arrimer une réforme de programme à une réforme de la formation des maîtres.

3.6.4 États-Unis

Les États-Unis représentent également un exemple intéressant pour comprendre les enjeux liés au colonialisme et aux Autochtones dans l'enseignement de l'histoire. Il est à la fois similaire, par son historique de colonialisme d'établissement, et distinct, par sa rupture abrupte des liens avec la métropole britannique.

Tout comme les problématiques liées à l'enseignement de l'histoire des peuples autochtones au Québec, selon Ray et DeSanti (2022), malgré la multiplication des ressources sur le sujet, seule une poignée d'enseignants les mobilisent, alors que d'autres s'en détournent par peur de mal faire. Les auteurs dégagent une trame narrative caractéristique des manuels scolaires qui rappelle certains problèmes mis en lumière par Vincent et Arcand (1979) et par Bories-Sawala et Martin (2020). En outre, ils soulignent que l'histoire coloniale est indissociable de l'enseignement de l'histoire des Autochtones.

Anderson (2012) présente une analyse de contenus des programmes d'études pour les élèves de la 5^e à la 12^e année en Arizona et à Washington par rapport aux interactions entre Autochtones et Euroétatsuniens durant la période de construction nationale du pays. À partir d'un cadre conceptuel de théorie critique multiperspective, l'auteur conteste la manière d'inclure des perspectives autochtones dans les programmes et la façon dont cette inclusion répond aux représentations sociales. Les deux états font les choses différemment. Le programme de l'Arizona est centré sur une chronologie de certains contenus historiques et tend à passer sous silence des événements controversés, alors que celui de Washington est axé sur l'utilisation d'événements historiques pour encourager une réflexion critique sur des questions sociales actuelles. Toutefois, ce programme instrumentalise l'interprétation du passé au profit de besoins présents. De plus, les deux programmes ne

parviennent pas à favoriser une réflexion critique par rapport aux interactions entre Autochtones et Euroétatsuniens. Même si certains contenus liés aux autochtones sont intégrés dans les programmes, ils restent en marge de la principale trame narrative eurocentriste du développement national. Ainsi, l'accent est davantage mis sur les contributions culturelles des Autochtones que sur leurs apports à la création de l'État-nation.

Dans le Montana, en faisant référence aux *Agents des Affaires indiennes* de l'histoire du Canada et des États-Unis, Stanton (2014) présente une analyse critique de discours de ce qu'elle appelle les *agents curriculaires*, soit les personnes en éducation qui élaborent les politiques, les programmes, les manuels et les évaluations, qui prennent des décisions dans un contexte interculturel, mais toujours par rapport aux intérêts de la culture dominante et qui renvoient souvent une image d'assimilation en mobilisant l'idée que l'émancipation des jeunes autochtones doit passer par la maîtrise de la culture dominante. Cette perspective emprunte à l'idée de curriculum caché de Apple (1971, 1977), faisant référence aux éléments d'enseignement implicites liés aux normes, aux valeurs sociales et économiques et aux attentes envers les élèves ; celles-ci semblent aller tellement de soi qu'elles ne sont pas évoquées explicitement dans les objectifs d'enseignement. À partir d'un corpus de manuels sélectionnés selon une liste des manuels les plus répandus, l'autrice tente de voir comment le discours curriculaire appréhende la participation historique des peuples autochtones ainsi que leur implication actuelle dans l'élaboration de matériel didactique, comme les manuels.

À partir du concept d'*agentivité*, Stanton (2014) élabore celui d'*agentivité curriculaire* qu'elle définit comme le niveau de contrôle que les individus et les entités ont sur la création et l'utilisation du matériel didactique officiel. Ainsi, quand des responsables de l'élaboration des programmes disent avoir mis en place une *agentivité curriculaire* partagée en consultant les peuples autochtones, alors que, dans les faits, l'implication de ces derniers a été minime, cela remet en cause l'agentivité des Autochtones. Ce phénomène de contrôle est résumé par l'autrice avec le concept de *dysagentivité* où le préfixe signifie l'implication morale d'habitudes d'esprit non critiques qui s'opposent à la justice sociale.

Cela permet de décrire la façon dont les *agents curriculaires* excluent ou tentent d'amoindrir sans raison valable l'*agentivité curriculaire* des peuples autochtones. Cette tentative de diminution est issue des influences du colonialisme, car même si la quantité de références aux histoires autochtones a augmenté ces dernières années, la qualité de ces références, elle, reste amoindrie par une simplification des expériences autochtones.

Ceci rappelle les éléments soulevés par Brunet dans le texte présenté dans la dernière section du chapitre précédent. Pour s'en prémunir et décoloniser l'enseignement de l'histoire, l'auteur propose de revoir de façon critique les ressources et d'élaborer une résistance au colonialisme avec un enseignement axé sur la justice sociale et un développement et une implantation des programmes en collaboration avec les peuples autochtones. Ainsi, la colonialité du savoir présente dans le processus d'élaboration du programme d'histoire du Québec et du Canada (2017) nuit à l'agentivité curriculaire des Autochtones et nécessiterait un changement profond de paradigme, une décolonisation. Pour cette analyse du programme, la question de l'agentivité, résumée pour le moment comme la mesure dans laquelle un individu est capable de déterminer le cours de ses actions (Ortner, 2001), est importante pour comprendre la représentation des Autochtones par rapport au colonialisme. Par exemple, le concept d'agentivité permettrait de vérifier si les acteurs historiques sont plus ou moins passifs ou actifs par rapport au colonialisme.

Shear et coll. (2015) analysent aussi la question de la fréquence et de la qualité des contenus liés aux peuples autochtones en enseignement de l'histoire aux États-Unis. Ils s'intéressent aux contenus d'histoire étatsunienne de 12^e année dans les 50 États grâce à une analyse de méthode mixte des différents programmes. Les auteurs se positionnent dans les courants des études postcoloniales et pour la justice sociale. Ils cherchent à faire reconnaître la diversité et la complexité des problèmes résultant du colonialisme et des inégalités sociales. Le concept d'hégémonie de Gramsci est mobilisé pour expliquer que la trame historique établie par le groupe dominant dicte qui fait partie de la société et ne peut être déconstruite qu'avec les savoirs et le langage du groupe dominant. Les résultats démontrent qu'il y a une tendance, d'une part, à une surreprésentation des Autochtones dans la période pré-1900, même s'ils sont marginalisés à l'intérieur de discussions sur la destinée

euroétatsunienne, et, d'autre part, une sous-représentation au tournant du 20^e siècle, comme si les peuples autochtones faisaient partie d'un vieil épisode oublié de l'histoire des États-Unis. Cela n'est pas sans rappeler l'effet tunnel retrouvé dans les manuels d'histoire québécois.

3.6.5 Ailleurs au Canada

Cette revue ne serait pas complète sans un survol de la problématique ailleurs au Canada. Cela permet d'enrichir la perspective théorique de ce travail et de réaffirmer l'importance des enjeux entre colonialisme, Autochtones et enseignement de l'histoire dans un contexte à la fois similaire et familier, sans toutefois occulter la diversité qui existe entre les provinces.

En référence aux travaux de Darling-Hammond et de Phelan, Sanford et coll. (2012) expliquent que, dans les dernières années, une tendance à revoir ou à réformer les programmes émerge un peu partout au pays, mais que peu d'importance est accordée aux perspectives autochtones. Ainsi, les fondements des programmes restent encore teintés de valeurs eurocentristes héritées d'un modèle d'éducation en place depuis plus d'un siècle. Pourtant, les principes autochtones en éducation pourraient nourrir et transformer l'enseignement de façon positive pour l'ensemble des élèves. En outre, ils considèrent également que la formation des futurs enseignants est axée sur des valeurs issues du colonialisme et qu'ils participent ensuite, dans leur pratique, à transmettre cette vision du monde aux élèves. Pour les auteurs, le contexte social impose une approche de collaboration culturelle dans la réforme des programmes afin de remettre en question certaines « vérités universelles » transmises par le colonialisme.

En Alberta, Donald (2012) explique que le citoyen canadien moyen comprend le concept de colonialisme comme un événement qui s'est passé il y a longtemps ailleurs, en Afrique par exemple, ce qui serait le résultat d'une longue habitude de négation des peuples autochtones au Canada. Cette façon de traiter les Autochtones découle du colonialisme et est perpétuée dans l'éducation contemporaine par l'entremise de programmes et de logiques pédagogiques qui transmettent la notion d'une séparation irréconciliable entre les

perspectives autochtones et celles du groupe dominant. Selon lui, l'un des principaux défis de la décolonisation de l'éducation en contexte canadien est de se défaire de l'influence des *logiques coloniales de frontières*, qui sont les suppositions et présuppositions issues du projet colonial de division du monde en accord avec la construction de races et à la hiérarchisation culturelle servant à légitimer et à perpétuer les inégalités.

De plus, Sanford et coll. (2012) mettent de l'avant *l'Accord sur l'Éducation autochtone* de l'Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (ACDE), qui est cité par l'assemblée des Premières Nations comme un exemple de changement d'optique concernant le manque d'éducation des Canadiens par rapport aux peuples autochtones canadiens. Cet Accord se veut un effort pour contribuer au bien-être des peuples autochtones en écho à plusieurs études nationales et commissions gouvernementales qui recommandent que les systèmes de savoirs autochtones aient une importance centrale dans les politiques d'éducation, les programmes et la pédagogie au pays. Sur ce point, il est intéressant de souligner que si toutes les facultés de sciences de l'éducation québécoises membres de l'ACDE proposent des cours en option d'histoire ou d'éducation par rapport aux peuples autochtones dans leur cursus en enseignement de l'univers social, seules l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'Université du Québec en Outaouais et l'Université McGill rendent obligatoire le suivi d'au moins un cours par rapport aux Autochtones dans leur cursus. Les auteurs terminent en présentant la façon dont ils ont entamé une démarche de décolonisation du programme universitaire des futurs enseignants de leur université en utilisant les principes d'apprentissage et d'enseignement de la nation Lil'wat, résultant en plusieurs retombées positives pour tous les acteurs de cette faculté d'éducation.

Selon Cutrara (2018), la CVR du Canada appelle à plus qu'une simple intégration d'éléments à la pièce, comme les pensionnats, elle appelle à décoloniser l'éducation. Pour l'auteure, les enseignants d'histoire doivent aller plus loin que de simplement raconter l'histoire. Ils doivent tendre vers une explication plus profonde du colonialisme au Canada. Le fait qu'une majorité n'enseigne pas dans l'optique de décoloniser la trame historique dominante découlerait notamment du racisme individuel et systémique, d'idées préconçues par rapport à l'enseignement de l'histoire, du manque de connaissances et de ressources et

de la peur des contenus controversés. Cutrara critique le manque de perspective en enseignement de l'histoire par rapport aux choix subjectifs qui organisent les cours et qui manquent de transparence par rapport à la multiplicité des interprétations possibles.

Selon elle, même un enseignement qui serait centré sur le développement de la pensée historique ne permettrait pas de répondre à l'appel à la décolonisation de la CVR. Au contraire, la pensée historique telle que conceptualisée par Seixas imposerait une grammaire de colonialisme d'établissement à l'étude du passé, car les épistémologies autochtones sont perçues comme étant problématiques pour la pensée historique et que cette dernière serait plus adaptée dans le monde cosmopolite d'aujourd'hui. Toutefois, la notion de grammaire du colonialisme d'établissement n'est pas explicitement définie par Cutrara. En outre, sa critique semble plus axée sur les propos de Seixas que sur le concept de pensée historique, dont la compatibilité avec les épistémologies autochtones n'est même pas envisagée. Il en ressort toutefois une problématique quant à la place des épistémologies autochtones dans la production des savoirs de la société majoritaire. Selon Calderon (2014), elle réfère à la façon dont le colonialisme d'établissement est reproduit dans les trames narratives et est donc liée à la colonialité. Elle repose sur l'idée que les États issus des anciennes colonies d'établissement sont des nations fondées sur l'immigration de colonisateurs convaincus de leur supériorité et dont l'héritage nationaliste est basé sur l'idée de la création d'une nouvelle société sur un territoire supposément vide. Ces éléments permettent d'enrichir l'analyse du rapport entre colonialisme et Autochtones dans le programme d'histoire du Québec et du Canada (2017) en faisant le lien entre colonialisme d'établissement et discours nationalistes.

Au Manitoba, Kanu (2005) a travaillé avec des communautés autochtones, des enseignants d'écoles secondaires de Winnipeg pour étudier l'intégration des perspectives autochtones dans le programme d'enseignement de cette province. Selon Kanu (2005), le concept de *perspectives autochtones* en éducation réfère au matériel pédagogique, aux méthodes d'enseignement et aux modèles d'interaction que les Autochtones considèrent comme étant adéquats pour refléter leurs expériences, leur histoire, leur culture, leurs savoirs et leurs valeurs (Kanu, 2005). Intégrer des perspectives autochtones dans un programme, c'est

critiquer son positionnement culturel et intellectuel par rapport au discours dominant sur l'apprentissage et le savoir. C'est aussi défendre la lutte contre les formes coloniales de savoir et de pratiques pédagogiques afin de respecter les savoirs et les valeurs autochtones dans une optique de continuité culturelle et de justice sociale. Ce texte vient donc bonifier les concepts de colonialité et de décolonisation. De plus, Kanu (2005) utilise le concept de *racisme épistémologique* pour décrire la subordination des perspectives autochtones, ce qui fait écho au concept de *dominance épistémologique* lié à celui de colonialité présenté précédemment et qui lui est préféré dans le présent travail pour son lien sémantique à la définition de colonialisme déjà évoquée.

Cependant, Scott (2013) apporte une nuance quant à l'intégration des perspectives autochtones. En effet, en Alberta, le dernier programme d'histoire (2005) demande aux élèves d'appréhender et de respecter la façon dont les perspectives autochtones ont forgé les réalités politiques, socioéconomiques, culturelles et linguistiques du Canada afin de mieux comprendre les expériences, les besoins et les revendications de ces peuples. Selon lui, bien que les changements des dernières années dans les programmes à travers le Canada mettent davantage l'accent sur l'importance d'enseigner les sciences sociales dans des perspectives différentes qui ont longtemps été marginalisées, l'analyse de la façon dont cinq enseignants expérimentés ont répondu à ce changement démontre que l'intégration des perspectives autochtones dans leur enseignement s'est faite en présentant des points de vue alternatifs sur des enjeux contemporains, mais ne s'est pas faite sans certaines formes de résistance. En effet, les participants ont intégré des points de vue autochtones seulement sur des enjeux concernant directement ces derniers et non sur des éléments comme l'économie ou la mondialisation, auxquels ils ont intégré d'autres perspectives, ce qui revient à la critique de l'héritage colonial contemporain présenté dans le contexte social de et qui consiste à dire que les Autochtones ne sont pas adaptés culturellement à l'économie capitaliste et son travail salarié. En outre, les enseignants ont trouvé la multiplicité des points de vue autochtones problématique, car cette pluralité n'offre justement pas une vision autochtone unique qui s'appliquerait à toutes les situations.

En Saskatchewan, Tupper et Cappello (2008) analysent l'utilisation des ressources pour enseigner les traités numérotés par les enseignants de six classes de milieux différents (urbain, rural et autochtone) en évaluant la façon dont les élèves appréhendent et comprennent les traités, les Premières Nations et les relations entre ces dernières et la société dominante en Saskatchewan. Les données révèlent que les élèves ont de la difficulté à comprendre la réalité sociale de leur province à travers l'angle des traités étant donné le sens commun de l'histoire coloniale appris à travers le programme d'enseignement. Pour les auteurs, enseigner l'histoire des traités est plus qu'une série désincarnée de dates et de faits, c'est plutôt un apprentissage de la partialité des savoirs et des interprétations, car en mettant en lumière les choix faits par rapport à la validité de certains savoirs, cela permet de réduire la production de rapports de dominance à travers les programmes. Cette idée est d'ailleurs également présentée par Smith et coll. (2012) qui mettent de l'avant le concept de *programme de dominance* par lequel se transmet la continuité du colonialisme (colonialité) et qui demande une décolonisation par l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones.

Dans sa thèse publiée à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, Furo (2018) s'est demandé comment le corps enseignant intègre les perspectives autochtones dans son enseignement et de quelle façon il est possible de guider l'enseignement avec une éthique de non-dominance et de coexistence des différentes perspectives des peuples canadiens. Pour ce faire, elle a travaillé avec cinq enseignantes d'anglais au secondaire, leurs élèves et des membres des Premières Nations. Elle présente l'approche de décolonisation d'une enseignante, qui intègre partage de pouvoir avec les élèves et consultation de membres des Premières Nations. Puis, elle compare cette dernière avec les approches des quatre autres enseignantes qui, bien qu'ayant fait appel à l'esprit critique des élèves et ayant intégré les perspectives autochtones, ont centré leur enseignement sur leur point de vue eurocentriste.

Furo rappelle que le fait que, tout au long de l'histoire coloniale du Canada, les autorités ont instrumentalisé l'éducation afin d'assimiler les Autochtones représente un lourd héritage dont il est difficile de se défaire pour amorcer un nouveau départ. Pour tendre vers une approche plus constructive, elle propose d'arrêter de voir les systèmes de connaissance

autochtones et eurocanadiens comme des oppositions binaires où l'un serait plus légitime et fiable que l'autre. Toutefois, la dissimulation d'attitudes racistes et discriminatoires par plusieurs membres et futurs membres du corps enseignant sous couvert de manque de connaissances ou de ressources et le manque de liens explicite entre les enjeux autochtones actuels et leurs origines coloniales représentent de grands obstacles à la décolonisation.

Enfin, St. Denis (2011) répond à l'argument selon lequel il serait injuste de privilégier les perspectives autochtones en éducation, alors qu'ils ne sont pas les seuls peuples au Canada. En se basant sur deux de ses études faites avec des enseignants autochtones, la chercheuse explique comment le discours multiculturel limite l'intégration des perspectives autochtones en éducation. Le multiculturalisme est une notion volontairement floue qui représente tout le monde et personne à la fois et qui devient un prétexte pour contrer l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones. Cette situation est d'autant plus paradoxale quand on la met en perspective avec les faits décrits par Bohaker et Iacovetta (2009), selon qui les autorités canadiennes ont choisi, après la Deuxième Guerre mondiale (1950-1966), de subordonner leur gestion des *Affaires Indiennes* au Département de la Citoyenneté et de l'Immigration. Le gouvernement canadien a ainsi volontairement catégorisé et traité les peuples autochtones comme étant des immigrants sur leur propre territoire. Cette association paradoxale à l'immigration fait écho à la question de l'héritage nationaliste de la société d'immigrants qu'est la colonie.

Ce survol canadien des enjeux entre colonialisme, Autochtones et enseignement de l'histoire vient donc compléter le portrait qui se construit depuis la problématique au Québec. Il met en lumière l'importance de décoloniser l'enseignement en prenant en compte les perspectives autochtones. Cependant, il n'est pas certain que le programme d'histoire du Québec et du Canada (2017) soit un programme de dominance avec des logiques de frontières. Pour cette raison, ces éléments liés au concept de colonialité sont gardés pour l'analyse des résultats.

3.7 La situation coloniale : propriétés opérationnelles et pertinence didactique

De façon générale, il est retenu que ce tour d'horizon permet tant de compléter le portrait de la problématique que de combler le manque théorique soulevé dans cette dernière. Ainsi, certains éléments conceptuels essentiels pour répondre à l'objectif de recherche, soit analyser les liens entre colonialisme et représentations des Autochtones dans le programme d'Histoire du Québec et du Canada (2017) sont retenus. Le cadre théorique de la décolonisation apparaît d'une grande richesse pour l'analyse du respect des perspectives et des épistémologies autochtones, de la déconstruction du colonialisme et de la *colonialité du savoir* et de la reconstruction de l'*agentivité curriculaire*. Toutefois, il reste à déterminer si ce programme d'histoire québécois est un programme de dominance. Pour ce faire, il faut un outil conceptuel qui permet de rendre un portrait global du champ sémantique du colonialisme dans le programme. Bien que les concepts de colonie, de colonisation, de colonialisme et d'impérialisme soient utiles, il serait appréciable de les rassembler sous un concept qui les chapeauterait et qui permettrait d'avoir une vue d'ensemble de la façon dont ils s'agencent avec d'autres éléments pour former un tout cohérent. Ce concept englobant est parfaitement incarné dans la notion de situation coloniale de Balandier (1951).

En s'inspirant du concept de fait social total de Marcel Mauss (1923), Balandier (1951) élabore le concept de situation coloniale, car, pour lui, toute problématique sociologique actuelle par rapport aux populations colonisées doit prendre en compte la situation coloniale dans son ensemble, en tant que totalité dynamique, comme un système qui touche toutes les composantes en interaction de la réalité sociale. La situation coloniale représente ainsi les conditions particulières dans lesquelles les sociétés coloniales soumettent une certaine évolution aux populations colonisées. La situation coloniale est donc créée par la société coloniale et les conditions les plus apparentes par lesquelles elle influence l'évolution des populations colonisées passent par la domination d'une minorité étrangère sur une majorité autochtone instrumentalisée dans une mise en relation d'altérité antagoniste (contact) marquée par différentes formes de domination (matérielle, économique, spirituelle, etc.) maintenues artificiellement par des forces directes ou

indirectes (ségrégation sociale ou territoriale), des pseudojustifications (racisme, colonialisme, progrès), du stéréotypage, etc. Cette définition est d'ailleurs compatible avec celle présentée plus haut.

En outre, la situation coloniale, en tant que phénomène social total, est une contextualisation globale qui ne saurait se limiter à certains aspects précis parce que « toute analyse partielle est en même temps partielle » (Balandier, 1951, p. 76). De cette façon, Balandier offre une piste méthodologique, un indicateur qui permet de déterminer, par la prise en compte des éléments présents et absents, ce qu'implique la représentation d'une situation coloniale donnée. Elle appelle à une réciprocité des perspectives entre sociétés colonisées et sociétés coloniales, ce qui rejoint la notion de perspectives autochtones et de métissage. De plus, ces deux ensembles de la situation coloniale ne sont pas homogènes, comme le démontrent les interactions entre autochtones, métis et blancs prolétaires et les relations entre privés, militaires et missionnaires, plus ou moins hermétiques et opposées. De même, les sociétés coloniales ne sont pas hermétiques aux sociétés colonisées, et ce, malgré tous leurs efforts pour se distancier par stéréotypage. Toutefois, les sociétés coloniales gardent toutes pour fonction la domination du maximum d'aspects sociaux possible et les sociétés colonisées finissent toutes par rechercher l'autonomie par rapport à ces mêmes aspects dans un contexte de division, de confusion, de crise sociale. Les notions de crise, de conflit et de contact deviennent ainsi très riches pour analyser les nombreux changements dans les relations de la société globale qu'est la colonie et qui participe au caractère particulier de chaque situation coloniale. Pour rendre compte de sa totalité, l'analyse de la situation coloniale utilise l'éclairage de différents points de vue : historique, économique, politique, administratif, sociologique, psychologique, etc.

Selon Balandier, la discipline historique permet d'appréhender la façon dont le colonialisme s'est mis en place par l'entremise de l'impérialisme économique, lui-même un stade du capitalisme, et a évolué par des changements de rapports survenus à différentes époques entre les sociétés coloniales et les sociétés colonisées, un point de vue qui rejoint également les recherches présentées. L'histoire permet aussi d'évoquer les idéologies (colonialisme, racisme, etc.) qui justifient la colonisation et le maintien de la domination

par différents pseudoraisonnements. Ces rationalisations définissent le rôle du colonial et aident à comprendre la façon dont il s'est inséré dans les sociétés colonisées, entre autres, par des aspects politiques, économiques, juridiques, administratifs, spirituels, etc. L'histoire met en évidence que l'évolution de la société colonisée se fait par rapport aux visées d'instrumentalisation qui émanent de la société coloniale étrangère. En étudiant notamment les mouvements de population forcés, la mise en place des réserves et en analysant les bouleversements du droit traditionnel et de la propriété, l'histoire rend compte de toute la dissection sociale qui accompagne la colonisation et qui place les sociétés colonisées dans un état de crise latente, une sociopathologie. L'histoire souligne conséquemment les réactions diverses découlant de ces tentatives de désintégration des modèles sociaux par des forces coloniales directes et indirectes, comme l'administration ou les missions, et les processus d'adaptation et de résistance en résultant.

Balandier énumère certaines caractéristiques concrètes de la situation coloniale, soit l'implantation de politiques ségrégationnistes rationalisées par le racisme afin de diviser, de minoriser et d'éloigner du pouvoir colonial les sociétés colonisées trop fortes en nombre et trop proche du prolétariat, l'entretien d'une relation de dépendance politique et économique à la société coloniale pour justifier la tutelle et l'illusion de mobilité sociale pour forcer l'assimilation, présentée comme seule possibilité pour accéder à l'égalité. Certaines rationalisations dépeignent les Autochtones comme incapables de se gérer, de mettre en valeur leur territoire et leurs ressources naturelles. La représentation de l'incapacité à s'autogérer se manifeste dans le discours colonial par un désaveu de l'autorité politique locale, les chefs traditionnels seraient despotiques et les nouveaux leaders politiques dictatoriaux. Ainsi, l'étude historique de la situation coloniale et de ses implications sociales permet de comprendre la façon dont la création de l'image des sociétés colonisées par les sociétés coloniales influence la manière dont cette dernière agit sur la première par l'entremise de rapports de domination et d'assimilation qui amènent tensions et conflits, ce qui nourrit l'état de crise latent des sociétés colonisées. L'instrumentalisation du déséquilibre entre pouvoir et nombre par les minorités dominantes européennes des sociétés coloniales, par rapport aux majorités autochtones soumises des sociétés colonisées passe par ce régime d'idées qu'est le colonialisme et qui

visé à miner les groupes opprimés dans leur cohésion sociale et historique afin de faciliter la relation de domination et d'éviter l'éclosion de toutes formes de nationalisme.

Balandier revient en 2002 sur la pertinence du concept de situation coloniale. Pour lui, le colonial reste présent malgré le postcolonial qui efface seulement les parties les plus visibles de la colonisation et qui réarticule le colonialisme autrement, car il subsiste plusieurs relations d'influence et de domination indirectes et que maintenant l'immigration des anciennes colonies amène un flux de pluralisme culturel à l'intérieur des métropoles des anciens empires coloniaux, c'est l'intériorisation de la relation coloniale. Les pays issus des anciennes colonies présentent des problématiques politiques, économiques, technologiques, spirituelles liées aux effets à rebours de la colonisation par lesquels se reforment les dynamiques de domination, de dépendance, de discrimination et d'opposition. Les anciennes puissances coloniales faisant maintenant partie des pays dominants présentent, quant à eux, des problématiques de mondialisation qui repositionne le colonialisme à un niveau interne, technologique et financier. Le concept de situation coloniale est donc compatible avec celui de colonialité. Il permet d'englober tous les outils conceptuels déjà présentés et de les chapeauter tout au long de l'analyse. Cependant, certaines nuances sont apportées au concept dans le contexte québécois.

En effet, Gagné et Salaün (2017) se questionnent par rapport à la pertinence de la théorisation de Balandier dans des contextes qualifiés de postcoloniaux à l'extérieur du continent africain duquel émerge la pensée de l'anthropologue. Le concept de situation coloniale est à la fois utilisé et remis en question par le courant des *settler colonial studies*. Les autrices testent l'opérationnalité du cadre de Balandier (1951) en l'appliquant aux contextes québécois et polynésien, dans le but de comprendre la portée de l'héritage théorique de Balandier. La colonisation de peuplement est la forme historique de la colonisation au Canada. Il s'agit de l'installation de colons sur des territoires dégagés d'une partie des premiers habitants, minorisés au fil du temps. Chez plusieurs auteurs de ce courant, le terme de *settlers* (colons) est appliqué aux personnes non autochtones contemporaines sans distinction du contexte historique, ce qui pose un problème anachronique. En outre, Balandier prend plutôt en compte la colonisation d'exploitation

pour élaborer son modèle théorique. Cependant, Gagné et Salaün (2017) pensent que le caractère total de la situation coloniale, même si elle est élaborée à partir d'un contexte de colonialisme d'exploitation africain, permet tout de même d'étudier les particularités de chaque colonialisme. Toutefois, les chercheuses présentent le Québec comme un contexte historique où les Canadiens français font figure de colons colonisés. Or, cette représentation est remise en question par le philosophe Alain Deneault.

Dans son livre *Bande de colons. Une mauvaise conscience de classe*, Deneault (2020) propose de compléter le couple colonisateur/colonisé mis de l'avant par Albert Memmi avec l'ajout de la notion de colon. Pour le philosophe, le Canada est le produit des visées oligarchiques des colonisateurs pour lesquels les colons sont de simples prolétaires intermédiaires, des agents d'exploitation au service de l'entreprise coloniale qui exploite les ressources naturelles et les colonisés.

Ainsi, la figure du colon, habituellement imbriqué à celle du colonisateur, se pense distinctement, car le colon n'est pas maître des décisions liées à l'exploitation de la colonie, au contraire : il en subit les aléas, et ce, même s'il en profite aussi indirectement et dans une moindre mesure. Le colon a toutefois avantage à imiter le colonisateur et à s'en montrer solidaire, quitte à normaliser la colonisation. Le colonisateur est un opportuniste, profitant des conflits d'intérêts pour se constituer un capital premier, façonnant ainsi une colonie « paradis fiscal » où l'État et le système de justice font figure de simples médiateurs économiques.

L'auteur remet également en question l'idée du colon colonisé populaire chez certains intellectuels québécois depuis les années 1960 et avec laquelle Albert Memmi lui-même n'était pas à l'aise. Pour Deneault, les vrais colonisés sont autochtones, car même si les autorités françaises ont tenté d'en faire des agents d'exploitation, des colons, le régime colonial britannique les précipite dans un système de spoliation et d'ethnocide, alors que les Canadiens français, qui pouvaient se penser colonisateurs sous le régime français, se voient recalés à leur rang de colon. De cette façon, les colonisateurs sont associés à une

oligarchie qui cherche à tirer profit de ses subalternes intermédiaires, les colons, alors que les colonisés sont spoliés, diminués, ostracisés.

Ainsi, même si le contexte québécois présente une situation coloniale particulière, la théorisation de Balandier reste pertinente pour l'analyser. Cependant, l'apport de l'optique du colonialisme de peuplement et d'une distinction entre colonisateur, colon et colonisé est mobilisé dans cette recherche afin de bonifier et surtout de préciser les outils d'analyse qui s'applique à une certaine représentation de l'histoire coloniale.

En outre, la situation coloniale est aussi pertinente d'un point de vue didactique en raison de la richesse de sa conceptualisation. En effet, appréhender un phénomène historique ne se fait pas sans acquérir une compréhension du contexte historique dans lequel il s'inscrit. Pour analyser le contexte, les événements et les motivations des acteurs, il est nécessaire d'utiliser les concepts historiques (Van Boxtel et van Drie, 2013 et Harris, 2012). De plus, aider les élèves à utiliser ces concepts pour analyser des phénomènes passés permet de développer leur pensée historique. L'utilisation des concepts historiques s'articule donc aux autres opérations intellectuelles : le questionnement historique, la contextualisation et la réflexion soutenue d'arguments ou de contrarguments basés sur des sources historiques (Van Boxtel et van Drie, 2013).

Lee (2005) distingue deux types de concepts historiques : les concepts de premier ordre, comme le commerce ou le pouvoir, qui sont associés à une réalité, et les concepts de deuxième ordre, comme les causes, les conséquences, la continuité ou le changement, qui forment la discipline. Selon lui, fournir aux élèves des structures conceptuelles les aide à organiser et à manipuler des connaissances factuelles. La situation coloniale serait un supraconcept qui toucherait à la fois les concepts de premier ordre en les liant au colonialisme et les concepts de deuxième ordre, comme ceux de changement et de continuité, comme les changements du colonialisme à travers les périodes et la colonialité. La compréhension des concepts de deuxième ordre influence la façon dont les élèves appréhendent le passé, car ils sont liés à des connaissances nécessaires à la construction d'arguments (Van Boxtel et van Drie, 2013). Ainsi, le passé n'est pas mort ou disparu et

un changement n'est pas la fin de ce qui précède, mais plutôt une dynamique entre plusieurs éléments (Blow, 2011), tout comme la situation coloniale qui s'inscrit dans le courant de l'anthropologie dynamique.

De plus, le développement de la compréhension conceptuelle des élèves permet de contextualiser des contenus factuels, ce qui améliore leur mémorisation, leur engagement et qui contribue à faire de l'apprentissage une expérience significative. Pour que les élèves se souviennent de ce qu'ils ont appris, ils ont besoin de traiter des concepts qui organisent et structurent des faits (VanSledright et Franks, 2000). Les concepts et leurs contenus peuvent ensuite être réinvestis pour interpréter de nouveaux phénomènes, ce qui les consolide tout en leur associant d'autres contenus (Van Boxtel et van Drie, 2013). De plus, comprendre la structure d'un sujet améliore le sentiment de compétence par rapport à l'apprentissage d'une discipline (Harris, 2012). Pour VanSledright et Franks (2000), grâce à une bonne compréhension des concepts, les élèves pourraient même utiliser la pensée historique pour devenir des lecteurs plus engagés et des penseurs plus efficaces. Ainsi, si l'enseignement des concepts développe la pensée historique et l'acquisition de contenus, il serait logique de penser que la compréhension historique de la situation coloniale au Québec et au Canada dépend notamment d'un enseignement qui prendrait en compte le réseau de concepts lié à cette même situation.

3.8 Conclusion

Comme exposé, le concept de colonialisme représente l'idéologie légitimant les rapports de domination entre une société étrangère colonisatrice (colonisateurs et colons) et des colonisés, alors que la situation coloniale est cette totalité dynamique qui touche toutes les composantes en interaction de cette réalité sociale, les conditions particulières dans lesquelles les sociétés coloniales soumettent une certaine évolution aux populations colonisées (Balandier, 1951). De plus, le concept de colonialité fait référence au fait que, malgré la fin de la colonisation de peuplement, le colonialisme est encore profondément ancré dans les structures, les institutions et les mentalités (Quijano, 2007), alors qu'en éducation la colonialité du savoir réfère à la décolonisation des rapports de domination dans la construction de savoirs trop souvent euro/occidentocentriste (Walsh, 2007) tout

en prenant en compte les perspectives autochtones (Kanu, 2005). Ce cadre conceptuel est articulé autour du concept englobant de situation coloniale de Balandier (1951), qui inclut notamment des définitions précises des notions de colonie, de colonisateurs, de colons, de colonisés, de colonisation, d'impérialisme et d'agentivité. Ce cadre met de l'avant des outils qui permettent une analyse exhaustive des liens entre colonialisme et représentations des Autochtones dans le programme d'Histoire du Québec et du Canada (2017). Cette analyse s'intègre aussi dans le cadre didactique de la conceptualisation, qui est primordiale au développement de la pensée historique des élèves et appelle une méthodologie qui serait axée sur la façon dont les concepts liés à la situation coloniale du Québec et du Canada sont articulés dans le programme. C'est pourquoi, dans le chapitre suivant, il est question de l'approche méthodologique, de sa pertinence et de sa cohérence avec le cadre conceptuel et avec le matériel à l'étude.

4. Méthodologie

Ce chapitre est axé sur la description des différentes méthodologies d'analyse de contenu et leur application à l'étude des documents textuels scolaires. Il vise à expliquer le rôle des concepts et de l'analyse conceptuelle dans l'enseignement de l'histoire. Il examine l'utilité des mots-clés liés à la situation coloniale et comment ils peuvent aider à mieux caractériser la situation coloniale dans le programme d'histoire du Québec et du Canada (2017). L'analyse de contenu est divisée entre des recherches quantitatives et qualitatives et présente les outils et méthodes nécessaires pour mener une analyse systématique et objectivée d'un document textuel.

Du point de vue qualitatif, plutôt que de se concentrer sur les chiffres statistiques et le langage, il est possible de conserver les données originales et ensuite regrouper ces dernières en catégories pour mettre en lumière le système de pensée sous-jacent (Vincent et Arcand, 1979). Dans la même lignée, l'analyse des situations d'élaboration de discours donne du sens au discours, lequel reflète et construit la situation (Henry et Moscovici, 1968). Les unités de discours sont : les mots de fonction ou grammaticaux, les mots de contenu ou lexicaux, les informations explicites et implicites d'une phrase, et la strophe et la ligne (Gee, 2005). Une étude en codage ouvert propose d'organiser les données à travers des catégories linguistiques ou narratives qui favorisent l'organisation d'une analyse qualitative (Stanton, 2014).

Le concept de classification et de cadrage sert à définir des attributs des relations entre les catégories de discours dans une démarche hybride complétée par une interprétation qualitative des contenus textuels (Bernstein, 2007). Cela implique l'isolation entre les savoirs disciplinaires et le contrôle donné à l'enseignant et à l'apprenant par le programme. De même, le codage ouvert et l'analyse critique de discours des représentations permettent une approche méthodologique mixte. Les méthodes mixtes pour l'analyse de contenus permettent la mise en place de catégories à partir des données, le codage. Les données organisées sont comptabilisées par fréquence, par distribution et par thèmes lors de l'analyse quantitative, et par contenu et dans une grille pour l'analyse qualitative (Shear et coll., 2015). Les résultats de l'analyse quantitative et qualitative sont alors comparés pour

identifier les tendances de l'enseignement des contenus. La méthodologie, à la fois quantitative et qualitative, repose sur des grilles qui permettent de comprendre le thème central et les concepts associés, les sous-thèmes et leurs indicateurs, afin de dresser un schéma thématique représentatif. La thématisation continue permet une analyse plus exhaustive, alors que la thématisation séquencée est d'un type hypothético-déductif et implique une efficacité et une uniformisation, mais peut néanmoins perdre de vue des détails (Paillé et Mucchielli, 2016). Toutefois, le choix quantitatif ne garantit pas une meilleure rigueur scientifique (Vincent et Arcand, 1979).

L'analyse conceptuelle est une méthode systématique et interprétative pour explorer le champ sémantique et réseau d'associations d'un concept dans un texte (Van der Maren, 1996). La situation coloniale est identifiée comme concept pivot à analyser dans le programme d'histoire du Québec et du Canada. Des étapes spécifiques suivent comme l'identification des caractéristiques définitionnelles, l'établissement d'un modèle conceptuel et l'identification des manques de représentations dans le programme. L'analyse spéculative de contenus et l'analyse conceptuelle sont présentées comme les méthodes appliquées pour étudier le programme et sa représentation des Autochtones dans la situation coloniale.

L'analyse d'un document textuel comme le programme d'Histoire du Québec et du Canada s'inscrit dans la grande famille de l'analyse de contenu, des techniques d'analyse de matériaux linguistiques impliquant des méthodes particulières de traitement de données (codification et classification) dans le but d'en faire une analyse des conditions de production/réception, des contextes d'énonciations, des significations (Henry et Moscovici, 1968 ; L'Écuyer, R. 1990 ; Sabourin, 2009). L'analyse de contenu ou de discours se décline en différentes approches. Après la première forme, l'analyse thématique, ont suivies trois grandes tendances méthodologiques : l'analyse linguistique quantitative des données, l'analyse des régularités sociales, l'analyse de l'organisation des contenus. Ces différentes approches d'analyse de contenu peuvent aussi être réparties selon le spectre entre recherches quantitatives et qualitatives (Sabourin, 2009). En explorant l'historique de ces recherches, L'Écuyer (1990) définit l'analyse de contenu comme une méthode systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel qui passe par

l'application d'un système de codification produisant des catégories au sein desquelles les éléments du matériel sont classifiés afin de mettre en lumière leurs caractéristiques principales dont la description permet d'en comprendre le sens profond. Elle peut passer par une analyse quantitative, mais l'analyse qualitative des contenus manifestes et latents est l'ultime étape générative de sens qui mène à différents niveaux d'inférence et d'interprétation.

Puisque tous ces points de vue sur l'analyse de contenu offrent un large éventail de possibilités et afin de faire un choix méthodologique judicieux, ce chapitre est d'abord composé d'un survol des recherches déjà citées qui présentent une méthode d'analyse de document textuel scolaire d'enseignement de l'histoire (programmes ou manuels). Ceci permet de comparer la façon dont s'articule l'analyse de contenu dans des recherches au matériel similaire. Ces recherches sont présentées afin d'enrichir la réflexion. Ensuite, le choix de l'approche méthodologique est explicité et, enfin, les outils d'analyse et la méthode sont exposés et justifiés. Mais d'abord un survol de la méthode d'analyse de l'ouvrage phare de cette recherche est fait, le livre de Vincent et Arcand (1979), mais il faut souligner que l'ouvrage contemporain lui faisant écho en trois volumes écrit par Bories-Sawala et Martin n'y figure pas en raison d'une méthodologie non explicitée.

4.1 Survol des recherches citées au matériel similaire

Pour leur analyse, Vincent et Arcand (1979) travaillent à partir de la liste des manuels scolaires agréés par le ministère de l'Éducation entre 1976 et 1977. Ils trouvent 177 manuels en bibliothèque. De ce premier corpus sont écartés les manuels dont le sujet est peu probable d'aborder des contenus ayant trait aux Autochtones, comme les manuels de coiffure, de plomberie ou de carrosserie automobile, ce qui mène à un corpus de 105 manuels contenant au moins une référence aux Autochtones. Ensuite, les manuels sont comptabilisés par discipline et ceux du cours d'histoire nationale sont nettement prépondérants. L'analyse est donc faite en deux segments, les manuels d'histoire (23) d'abord et toutes les autres disciplines ensuite (82). Ils écartent rapidement le traitement purement quantitatif des données, car il ne sert qu'à confirmer l'hypothèse que les

Autochtones sont souvent liés à des termes comme « barbares », alors que lorsqu'il est temps de pousser l'étude de ces liens, une analyse sémantique est utilisée. Vincent et Arcand (1979) prennent l'exemple de l'analyse quantitative de Lise Dunningan par rapport aux stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires pour justifier leur choix. En effet, Dunningan soumet les personnages des manuels à une grille de questions et en ressort une liste de statistiques. Pour les deux chercheurs, le traitement statistique des données est un faux gage de rigueur scientifique parce qu'il se fait après l'étape essentielle de la recherche, le choix des questions de la grille de départ. Ainsi, l'analyse de contenu passe trop souvent sous silence la justification du choix de ses outils méthodologiques. Le traitement purement linguistique est également rejeté en raison de sa tendance à centrer l'analyse sur le style ou la syntaxe sans mettre suffisamment en lumière le sens.

Pour ces raisons, Vincent et Arcand (1979) s'inspirent plutôt de l'anthropologie structurale et de la sémiologie pour atteindre le sens caché du discours. De cette façon, les données collectées (toutes références aux Autochtones) sont transposées sous forme de fiches, mais les auteurs n'expliquent pas comment. Puis, ces fiches sont regroupées en catégories. Par exemple, un même thème peut regrouper les fiches dont la référence aux Autochtones se rapporte à un adjectif ou un groupe d'adjectifs de la même famille ou des actions ou situations présentant un dénominateur commun. Le tout permet de regrouper des centaines de fiches en environ une cinquantaine de catégories. Ensuite, ces catégories sont assemblées en neuf macrothèmes : hostilité et sauvagerie, ternes figurants de l'histoire, manipulable, victimes, se tenir debout, ce qu'il faut savoir sur les cultures autochtones, primitivisme, intégration et génocide, droits territoriaux. Dans un souci de précision, les chercheurs expliquent qu'à chaque étape d'analyse, ils gardent les données, les fiches, intactes pour contrer l'imprécision qu'apporterait leur trop grande réduction. Le but est d'organiser les données sans les dénaturer afin de se concentrer par la suite sur l'analyse des liens qui les unissent et du système de pensée qui sous-tend ces données.

De cette approche sont retenus l'importance de justifier clairement le choix des outils méthodologiques avant leur application au matériel ainsi que l'avantage de garder les données intactes lors de leur organisation. Toutefois, il aurait été pertinent d'avoir plus de

détails par rapport au choix des macrothèmes. Afin d'en savoir davantage sur l'émergence de thématiques dans le traitement des données, d'autres auteurs sont mobilisés.

Pour l'analyse des programmes sud-africains de 1996 et de 2003, Bertram (2008) s'inspire des concepts de classification et de cadrage de Bernstein (2007) et de la méthode de Morais et coll. (1999), la phrase étant l'unité d'analyse de base pour le codage, avec la taxonomie révisée de Bloom pour une catégorisation plus fine, produisant ainsi des données quantitatives à la suite d'une démarche déductive. Le codage est fait à partir d'un document Excel. L'analyse quantitative permet de décrire trois grandes catégories déductives : l'intégration des connaissances, l'approche théorie de l'enseignement et les discours et compétences mobilisées. Ensuite, une analyse inductive et qualitative est faite afin de faire ressortir les principales idées des textes.

Le choix est logique puisque Morais et coll. (1999) font eux aussi une comparaison entre deux programmes d'une même discipline dans le temps. Préalablement élaborées selon la théorie du sociologue de l'éducation Bernstein, l'analyse interprétative des contenus des programmes est faite en décomposant le texte en unités d'analyse produisant ainsi un tableau dans lequel chaque phrase (unité de base) est numérotée, associée à son espace dans le texte, puis codée selon des possibilités d'interprétation issues des concepts de cadrage et de classification de Bernstein. La classification est mobilisée pour déterminer le degré d'isolation entre les savoirs disciplinaires et le cadrage est utilisé pour déterminer le degré de contrôle donné dans le programme à l'enseignant et à l'apprenant en ce qui concerne le processus de transmission et d'acquisition des connaissances. En outre, lorsqu'une unité ne permet aucune interprétation dans les limites du cadre d'analyse, elle est marquée d'un trait et ne fait pas partie de l'analyse de données, alors que si elle est ambiguë, elle est identifiée avec un astérisque et fait partie de l'analyse.

Bernstein (2007) explique qu'en théorie la classification permet de mettre en lumière la transformation des relations de pouvoir en discours spécialisées, c'est une définition des attributs de relations entre les catégories de discours. Une forte classification dénote une forte distinction des catégories et une faible classification rend compte d'une faible

spécialisation du discours. Le cadrage, quant à lui, fait ressortir la transformation des principes de contrôle en des règles spécialisées de relations pédagogiques qui vise la diffusion d'une certaine répartition du pouvoir. Un fort cadrage indique que l'émetteur du discours exerce un contrôle explicite sur la sélection, la séquence, le rythme, les critères du savoir et sur la base sociale, alors qu'un faible cadrage implique que l'apprenant a un contrôle apparent. Ainsi, la classification est liée à la voix, les limites du discours, et le cadrage au message, les règles de réalisation du discours d'ordre social, régulateur, et d'ordre discursif, instructeur.

Ici, les détails par rapport aux étapes du codage et leur arrimage aux concepts de classification et de cadrage permettent de comprendre l'importance du lien entre méthode et théorie. Le but de cette recherche n'étant pas d'analyser les relations pédagogiques ou la spécialisation du discours, ces concepts ne sont pas retenus. Cependant, cet exemple permet d'exposer un codage dans un continuum (plus ou moins isolé ou en contrôle) relativement large, qui permet l'organisation quantitative des données en grandes catégories avant une analyse qualitative plus poussée. De plus, la notion d'isolation des catégories, bien que théorique, peut être transposée comme soucis de rigueur dans le travail des données. Cela rappelle l'importance de l'isolation des thèmes ou des catégories utilisées pour traiter le matériel.

Anderson (2012) utilise une méthode qualitative d'analyse de document pour son analyse des programmes des états de l'Arizona et de Washington. L'approche méthodologique, inspirée de Wertsch et de Cornbleth, est axée sur les concepts de trames narratives spécifiques et schématiques. Les trames narratives spécifiques reflètent les différents événements historiques de moyenne ampleur, alors que les trames narratives schématiques représentent un niveau plus abstrait de cadre narratif compatible avec des éléments des trames narratives spécifiques et permettent de vulgariser la trame générale d'un programme grâce à une analogie. Le codage du contenu des programmes est fait selon trois grandes catégories, les contenus progressistes, discordants et contributoires. Un élément est codé « progressiste » s'il a trait principalement à un progrès démocratique graduel, mais inévitable, des relations entre Autochtones et Étatsuniens d'origine européenne. Un

élément est codé « discordant » s'il remet en question de façon significative la trame narrative de base des États-Unis, terre de liberté et d'égalité dont l'expansionnisme est inévitable pour les Autochtones. La catégorie « contributives » réfère quant à elle à un élément d'éloge ou de renforcement des contributions historiques des Autochtones. Malgré l'annonce d'une méthodologie qualitative, après avoir codé les données, Anderson (2012) calcule les pourcentages relatifs pour chaque catégorie par état, un choix qui n'est pas justifié.

Ainsi, à l'instar de Bertram (2008), les catégories du codage sont vastes. Toutefois, dans les deux cas, même si une première étape de codage avec de grandes catégories permet une première organisation des données, cela ne rejoint pas le critère d'exhaustivité de l'analyse de contenu déjà énoncé en introduction. Il semble primordial de compléter un codage large par une étape d'analyse plus poussée.

Stanton (2014) opte pour une méthodologie qui vise à savoir de quelle façon les représentations discursives contribuent ou remettent en question l'agentivité historique et curriculaire des Autochtones et comment les agents curriculaire peuvent remanier les manuels scolaires pour décoloniser le programme. Cinq éditions récentes et populaires de manuels d'histoire des États-Unis ont été sélectionnées pour l'analyse en utilisant la liste des manuels d'histoire étatsuniens largement utilisés de l'American Textbook Council (ATC). Pour la première phase d'analyse, les manuels sont examinés de manière holistique en utilisant un codage ouvert inspiré de Gee (2005) et guidé par les contours de la période historique des États-Unis se référant au terme de *destinée manifeste*, soit la période expansionniste visant les territoires de l'ouest durant la deuxième moitié du 19^e siècle. L'analyse des manuels est donc centrée sur le chapitre traitant de cette période. Après le codage ouvert, l'auteur utilise les outils d'analyse critique de discours des représentations des acteurs sociaux de Van Leeuwen (2008) qui consiste à analyser l'utilisation du langage pour légitimer ou délégitimer les actions des acteurs à travers l'histoire.

Cette fois, l'auteur expose deux étapes d'analyse incluant un codage ouvert et une analyse plus précise. Or, la question d'un codage ouvert nécessite plus d'explication pour mieux

cerner ce que cela peut impliquer dans le cadre de cette recherche. Les explications de Gee utilisées par Stanton sont donc remobilisées.

Pour Gee (2005), l'analyse de discours implique un questionnement par rapport à la manière dont un discours, situé dans le temps et dans l'espace, est utilisé pour interpréter les aspects d'un réseau de situations et comment les aspects de ce réseau donnent un sens à ce même discours. Ainsi, le discours reflète et construit la situation dans laquelle il est utilisé. Sept composants de toutes situations d'élaboration de discours sont identifiés : la signifiante (le sens donné aux éléments et son importance) ; les activités (séquences d'actions sociales dans lesquels les participants sont impliqués) ; les identités (les façons de participer à différents groupes sociaux, cultures ou institutions) ; les relations (que les personnes impliquées établissent entre elles et reconnaissent comme opérantes et conséquentes) ; les politiques (points de vue par rapport à la distribution des biens publics) ; les connexions (la façon dont les éléments sont liés ou non, pertinents ou pas, entre eux) ; les systèmes de signes et de savoirs (la façon dont différentes unités d'expression du langage et du savoir sont articulées, orientées, valorisées ou dévalorisées). Ces aspects des situations d'élaboration de discours forment un système dans lequel chaque élément donne et reçoit du sens. Les unités de discours sont : les mots de fonction ou grammaticaux (déterminants, prépositions, pronoms et conjonctions), les mots de contenu ou lexicaux (noms, verbes, adjectifs, adverbes), les informations implicites ou explicites d'une phrase, l'intonation, la ligne (unités d'idée), la phrase (macroligne) et la strophe (groupes de lignes à propos d'un élément important). La ligne et la strophe sont des microstructures, alors que les plus grandes parties d'un discours sont des macrostructures. Ces dernières sont identifiables par les éléments suivants : mise en place (situe le temps, l'espace et les personnages), catalyseur (pose un problème), crise (amplification du problème à un niveau qui requiert une solution), évaluation (pertinence du matériel), résolution (résolution du problème) et coda (clôture).

Ainsi, un codage ouvert est une forme macro d'organisation des données à travers des catégories larges. Dans ce cas-ci, elles sont linguistiques ou narratives, mais il serait intéressant de reprendre cette optique dans le cas de l'analyse de la situation coloniale.

Cette dernière présente un spectre conceptuel à plusieurs niveaux. En prenant les aspects plus englobants du concept, une première étape d'organisation macro est possible et les éléments plus précis ou même périphériques permettent une deuxième étape d'analyse plus exhaustive.

Une autre étude permet de comprendre l'enjeu de l'organisation des données dans le cadre d'une analyse de contenu. Shear et coll. (2015) utilisent une méthode mixte, à la fois qualitative et quantitative, pour leur analyse de contenus des programmes d'histoire des 50 états des États-Unis et du District de Columbia. En effet, pour les auteurs, l'analyse de contenu provient à la fois de la recherche qualitative et quantitative. Contrairement à d'autres approches méthodologiques, comme l'analyse critique de discours, l'analyse de contenu permet de produire des données statistiques et des fréquences de contenu en plus des thèmes liés au sens. Le codage des données est fait simultanément à la construction de catégories. Pour la première phase de codage, chaque chercheur reçoit les programmes d'histoire de 13 états à coder individuellement. Ensuite, aux deux phases suivantes, les chercheurs répètent ce même codage indépendant sur deux autres groupes de 13 états. Puis, les chercheurs se réunissent pour discuter du codage et décident de mettre de côté les codes de départ et de refaire les trois premières phases. La comparaison des deux ensembles de codage est ainsi utilisée pour mesurer le degré de fiabilité des codages individuels. Les chercheurs font leur choix par consensus à travers des discussions portant sur l'affichage ou l'analyse statistique de données. Pour la portion quantitative de l'analyse, les données sont organisées en fonction de la comptabilisation de la fréquence et de la distribution du contenu autochtone par état. À l'intérieur du programme de chaque état, les données sont organisées par thèmes pertinents (événements, expansion vers l'ouest, personnes, enjeux juridiques, contacts) et avec le thème plus général de la culture. Lors de la partie qualitative de l'analyse de contenu, les chercheurs traitent chaque état comme un cas particulier pour une compréhension plus nuancée en mettant en lumière les modèles (*patterns*) émergeant des données. Le codage est alors fait par état avec les mêmes thèmes et les données sont organisées à travers une grille et sont analysées en fonction de la façon dont ils intègrent les contenus autochtones. Ensuite, une analyse transversale de chaque grille est faite pour identifier les tendances dans l'enseignement des contenus autochtones.

Dans cette dernière recherche, l'enjeu de l'ampleur du corpus implique plusieurs chercheurs et étapes d'analyse. L'approche quantitative est utilisée sur un grand corpus pour comptabiliser la fréquence et la distribution des données ainsi que pour élaborer les thèmes de l'étape suivante, alors que pour analyser un programme en particulier, l'approche est qualitative. L'inconvénient est qu'il est difficile de saisir précisément la nature des choix des éléments dans l'élaboration de la grille d'analyse, ce qui revient aux critiques de Vincent et d'Arcand (1979) par rapport à la validité scientifique de l'approche quantitative.

D'ailleurs, dans le sillon de l'intervalle quantitatif/qualitatif, l'étude de Curtil (2019) s'inspire des étapes de la méthode d'étude de document de Paillé pour son analyse thématique et lexicométrique des bases épistémologiques, didactiques et idéologiques du programme d'Histoire du Québec et du Canada. Tout comme Bertram (2008), sa méthodologie est à la fois quantitative et qualitative. Curtil utilise une grille, cette fois inspirée de celle de Roy, Gauthier et Tardif pour organiser son analyse. Elle y indique le thème central de la question de recherche, les thèmes associés, les concepts associés, les sous-thèmes et leurs indicateurs.

Paillé (2007), propose sept étapes pour l'analyse de document. D'abord, les questions de recherche sont opérationnalisées dans le but d'interroger le document. Le cadre conceptuel est donc impliqué, car l'intention est de pouvoir reconnaître les concepts dans le document à travers leurs indicateurs. Ainsi, les concepts des questions de recherche sont décomposés en indicateurs (thématiques ou sémantiques) qui sont ultérieurement recherchés dans le document. L'étape qui suit consiste à choisir la dimension et la nature du corpus. Les deux étapes suivantes (3 et 4), la collecte et l'étude, peuvent être accomplies de façon simultanée. Pour l'étude du document, il est possible d'opter pour une méthode d'analyse de contenu, les mots et leur signification, ou d'analyse thématique. Cette dernière étant nouvellement mentionnée, elle est détaillée au paragraphe suivant. La cinquième étape est la synthèse des réponses aux questions de recherche et elle précède l'analyse critique en prenant soin de soulever les exceptions, les exemples négatifs et les nuances à apporter à l'explication

théorique. Enfin, il reste la septième et dernière étape, la mise en forme des résultats. En suivant ces étapes, l'opérationnalisation de la question de recherche, qui vise à comprendre comment le programme d'Histoire du Québec et du Canada représente les liens entre colonialisme et Autochtones, est déjà faite à travers le cadre conceptuel. Ce dernier permet d'identifier le concept central de colonialisme, de le définir, d'en identifier les composantes afin d'identifier ses indicateurs dans le texte. Il reste à mettre en forme le tout pour l'expliquer aux lecteurs, ce qui est fait à la fin de ce chapitre. La dimension et la nature du corpus sont également définies par la problématique. Il reste donc la collecte et l'étude des données ainsi que la synthèse des réponses aux questions de recherche, l'analyse critique et la mise en forme des résultats.

Selon Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique est un processus de réduction efficace d'un ensemble de données par thématization (organisation par dénomination de thèmes et de sous-thèmes) afin de résumer et de traiter les données. Le tout est fait en lien avec la problématique de recherche. Pour chaque thème, on tente de cerner ce qui est essentiel dans le propos auquel il sera rattaché afin qu'il soit représentatif. Il faut ainsi faire plusieurs lectures de l'ensemble de données dans l'optique de systématiser le processus de réduction. Les deux fonctions de l'analyse thématique consistent d'une part en une fonction de repérage où l'on regroupe des énoncés sous des thèmes et d'autre part une fonction de documentation qui relève de la mise en lumière des différences ou des similitudes entre les thèmes afin d'en dégager un schéma thématique qui présentera les éléments essentiels du phénomène étudié. Pour ce faire, il ne faut pas s'arrêter uniquement au repérage des thèmes, mais également vérifier la récurrence de ces derniers ainsi que leur recoupement et leurs liens.

Paillé et Mucchielli (2016) présentent la thématization en continu et la thématization séquencée. Pour la première, des thèmes sont attribués au long de la lecture du corpus tout en élaborant progressivement le schéma thématique. Cela permet une analyse plus exhaustive. La deuxième est d'un type hypothéticodéductif. Elle consiste à piger dans un échantillon au hasard qui sera utilisé pour produire une liste de thèmes bien définis qui seront ensuite utilisés pour thématiser le reste de l'ensemble. Il est néanmoins possible

d'ajouter de façon restreinte certains thèmes au courant de la lecture, mais jamais dans la même ampleur que pour la thématization continue. Cette démarche implique une bonne efficacité ainsi qu'une grande uniformisation, mais le risque est de perdre de vue certains détails ou grandes tendances du phénomène. Paillé et Mucchielli (2016) associent davantage la thématization continue à de plus petits corpus et à une démarche plus individuelle.

Paillé et Mucchielli (2016) expliquent que la création d'un thème pertinent peut passer soit par une subdivision du document en unités de significations (une ou plusieurs phrases ensuite liées à un même thème), soit par l'attribution de thèmes le long du document original. Par la suite, et au fur et à mesure de l'analyse, il y aura des fusions, des subdivisions, des regroupements et des hiérarchisations de thèmes. Cette démarche en sept temps semble adaptée au concept central de la question de recherche de la présente recherche, car le concept de colonialisme peut être perçu comme une grande thématique regroupant plusieurs thèmes.

Curtil (2019) s'inspire aussi de Bardin (2013), qui propose aussi des étapes à l'analyse de document à partir d'une méthode d'analyse de contenu quantitative et catégorielle. La première étape, la préanalyse est la phase d'organisation intuitive du matériel afin d'opérationnaliser et de systématiser les questions de recherche pour établir un plan d'analyse. Elle implique une première lecture en survol et le choix des documents, les questions de recherche et l'élaboration de leurs indicateurs. C'est durant la préanalyse que le matériel est préparé, édité. L'exploitation du matériel réfère au codage. Cette étape de traitement transforme les données brutes en unités d'analyse qui permettent une représentation précise des éléments pertinents qui caractérisent le contenu du document. Le tout se fait en fonction de règles spécifiques de découpage (choix des unités d'enregistrement et de contexte), de dénombrement (règles de comptage), de classification et d'agrégation (choix des catégories). Les unités d'analyse d'enregistrement sont les unités de signification de base à coder. Elles peuvent être linguistiques (mot, phrase) ou sémantiques (thème, évènement), bien que l'analyse de contenu soit toujours sémantique. Les unités d'analyse de contexte servent d'unité de compréhension pour le codage des

unités d'enregistrement. Elles réfèrent au contexte d'énonciation des unités d'enregistrement. Elles sont des clés de compréhension de l'unité d'enregistrement de base. Une fois le codage effectué, il importe de s'intéresser aux règles d'énumération, soit la présence ou l'absence d'éléments, la fréquence de ceux qui sont présents, leur pondération et leur intensité, leur direction favorable, défavorable ou neutre, leur ordre d'apparition, leur cooccurrence.

L'approche de Bardin (2013) recoupe plusieurs éléments rappelant l'importance de la rigueur du traitement des données, comme l'opérationnalisation des questions de recherche, le découpage, le choix des catégories. Or, dans les recherches précédemment présentées, le dénombrement s'applique à des corpus volumineux, mais sur l'échelle d'un petit corpus, il semble moins pertinent. En outre, comme l'expliquent Vincent et Arcand (1979), le choix quantitatif ne garantit en rien une meilleure rigueur scientifique ni même une plus grande exhaustivité d'analyse. Cependant, avant d'exposer les choix méthodologiques et pour compléter ce tour d'horizon, un dernier type d'analyse de contenu est présenté, l'analyse conceptuelle.

4.1.1 L'analyse conceptuelle

Selon Van der Maren (1996), l'analyse conceptuelle a pour objectif de mettre en lumière le sens et les applications d'un concept en ciblant les éléments constitutifs de son champ sémantique ainsi que les interactions que ce dernier peut avoir avec d'autres champs présents dans le corpus à l'étude. Le cadre conceptuel de ce travail permet d'établir le champ sémantique de la situation coloniale utilisé pour dégager deux éléments de l'analyse conceptuelle, soit l'intention et la compréhension du concept, les significations strictes que la situation coloniale porte au sein du programme, et l'étendue, les différents contextes auxquels le concept s'applique et les nuances que ses conditions d'application apportent à l'intention ou à la compréhension. Furner (2004) explique d'ailleurs que l'analyse conceptuelle est une méthode qui aborde les concepts comme des catégories renfermant différents éléments. Il s'agit de définir la signification d'un concept donné en identifiant et en précisant les conditions dans lesquelles tout élément peut être chapeauté par le concept

en question, le but étant de comprendre la façon dont un concept est utilisé pour communiquer des idées à propos de ce champ de connaissance.

L'analyse conceptuelle peut aussi être assistée par ordinateur. Chartier et coll. (2008) expliquent que ce type de méthode interprétative sert l'exploration systématique du champ sémantique et du réseau d'associations d'un concept dans un texte. Mais si plusieurs logiciels d'assistance à l'analyse conceptuelle permettent effectivement d'identifier des relations sémantiques, ils n'aident pas pour autant à cibler et à analyser les fonctions d'un concept pivot. Ce constat amène les chercheurs à proposer une méthodologie de Lecture et d'Analyse Conceptuelle de Textes Assistée par Ordinateur (LACTAO), une chaîne d'opérations par l'entremise de différents logiciels afin de pallier ce manque. LACTAO se décline également en étapes : choisir le corpus et le concept selon la pertinence sociale et scientifique ; préparer le corpus (assemblage et formatage) ; extraire les contextes sémantiques associés au concept par la concordance de mots pivots afin de réduire le corpus ; classer les contextes en domaines et en unités d'information par leur concordance ; annoter les classes de contexte grâce à une description synthétisée et à une étiquette thématique représentée par un mot fréquent du lexique d'une classe afin de les catégoriser. Cette méthode s'applique à un vaste corpus et vise une organisation préliminaire qui est retenue dans ses principes, mais sans mobiliser de logiciel étant donné le corpus réduit que représente le programme. L'analyse par rapport à la représentation du concept de situation coloniale dans le programme en lien avec les Autochtones est réalisée à partir d'une extraction du contexte sémantique.

Toutefois, à l'instar de Paillé (2011), si certaines caractéristiques des données qualitatives permettent de les traiter par logiciel, elles restent polysémiques et contextuelles, ce qui ne peut être rendu totalement par l'entremise d'un logiciel. Ce que Paillé (2011) nomme les postures « technologisantes » tend à dévaloriser les pratiques plus artisanales. Pourtant, l'analyse qualitative est un travail de l'esprit. Le logiciel est-il utilisé pour « méthodologiser » l'analyse afin de lui donner un plus grand degré de positivisme et donc de scientificité ? L'analyse qualitative emprunte une voie narrative pour rendre compte de ses données. Le manque de flexibilité du logiciel peut nuire à cet aspect narratif. En effet,

les pratiques artisanales permettent plus de flexibilité que celles des logiciels qui sont rigides et uniformisantes (Paillé, 2011).

Selon Walker et Avant (2005) L'analyse conceptuelle est un processus systématique qui permet d'appréhender et de valider les éléments d'un concept afin de le clarifier et de le définir. La situation coloniale et son champ sémantique maintenant définis, le but de la méthode d'analyse conceptuelle est d'identifier les éléments du programme qui font référence à la situation coloniale. Walker et Avant (2005) présentent les étapes de l'analyse conceptuelle. Les premières étapes réfèrent à ce qui est fait dans le cadre conceptuel de ce travail, soit identifier un concept important, utile et pertinent, dans ce cas-ci la situation coloniale ; définir un objectif de recherche, analyser les liens entre la situation coloniale exposée dans le programme et la représentation des Autochtones au sein de cette dernière ; identifier les utilisations du champ sémantique de la situation coloniale dans différentes disciplines de recherche. Ce sont plutôt les étapes suivantes qui sont pertinentes pour ce chapitre de méthodologie. Ces étapes sont faites de façon simultanée, soit identifier les caractéristiques définitionnelles de la situation coloniale dans le programme en ciblant les caractéristiques les plus fréquentes ; élaborer un modèle conceptuel reflétant la situation coloniale par un réseau de concepts ; identifier les manques possibles dans la situation coloniale présentée dans le programme ; cibler les impacts de la représentation de la situation coloniale dans le programme sur la représentation des Autochtones.

Afin d'aborder l'analyse du programme d'histoire du Québec et du Canada (2017) sans porter de conclusions hâtives quant à sa nature tout en décortiquant sa conceptualisation de la situation coloniale, une première approche méthodologique spéculative d'analyse est intéressante. La recherche spéculative est un « travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (Van der Maren, 1996, p. 134). Dans ce cas-ci, la situation coloniale représente l'ensemble d'énoncés théoriques à partir et à propos duquel la recherche spéculative se base pour analyser le programme.

Le choix de l'analyse conceptuelle est justifié par la nature de l'objectif de recherche, qui est d'analyser les liens entre la situation coloniale exposée dans le programme et la

représentation des Autochtones au sein de cette dernière. L'analyse conceptuelle permet ainsi de cerner ce que la situation coloniale présentée dans le programme signifie, à quels éléments elle peut s'appliquer et ce que cela implique par rapport à la place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec. La situation coloniale permet de délimiter le concept théorique problème en présentant une définition large, mais précise et en permettant une opérationnalisation formelle du corpus. Elle représente un concept pivot qui permet de comparer les associations possibles avec l'ensemble de son champ sémantique. La situation coloniale permet également une sélection plus précise de l'information en la condensant dans son champ sémantique, représenté par un réseau conceptuel qui appuie l'analyse.

4.2 Identification du champ sémantique

De cette façon, il est possible de sélectionner d'ores et déjà certains mots liés au concept pivot de la situation coloniale. En plus des termes colonisateurs et colons (Européens), colonisés (Autochtones), colonial, colonie (société coloniale), colonisation (coloniser, peuplement), colonialisme, impérialisme (empire) et nation (nationalisme) les mots domination, racisme, perspectives autochtones, agentivité, missionnariat (évangélisation), civilisation, ségrégation, supériorité, établissement, motivations, expansion, invasion, appropriation, crise, conflit et contact représentent des termes déjà identifiés comme faisant partie de la situation coloniale. Ils permettent d'orienter la première étape de diminution du corpus.

Le programme fournit également des outils et des arguments pour utiliser l'analyse conceptuelle. Le contexte pédagogique, les compétences et les contenus de formation permettent d'ancrer l'analyse du point de vue du corpus. Les concepts historiques de premier ordre de changement, de continuité, de cause et de conséquence sont au programme et demandent à être considéré dans l'analyse de la situation coloniale. Les compétences 1 et 2 qui doivent être développées par les élèves consistent à : 1) « caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada » en établissant les faits historiques et géographiques et la chronologie des classes de contexte 2) « interpréter une réalité sociale » en cernant l'objet d'interprétation, en l'analysant par ses changements, ses

continuités, ses causes et ses conséquences et en validant l'interprétation. Elles permettent de caractériser la situation coloniale dans le temps et dans l'espace et de prendre en compte les concepts historiques de premier ordre. Il est donc possible d'identifier la situation coloniale en tant que fait social total caractérisant différentes périodes de l'histoire du Québec et du Canada. De plus, le programme mobilise l'utilisation des concepts dans l'enseignement de l'histoire en les définissant comme des images mentales d'un objet de connaissance. Selon ce qui est écrit dans le programme (2017), l'utilisation des concepts est renforcée par les compétences et aide les élèves à développer leurs aptitudes intellectuelles et à passer de leur première représentation conceptuelle à un concept formel et opératoire.

Cela recoupe ce que plusieurs auteurs soulèvent par rapport à l'utilisation des concepts en didactique de l'histoire (VanSledright et Frankes, 2000 ; Van Boxtel et van Drie, 2013 ; Harris, 2012). Certains concepts possèdent un fort potentiel de généralisation, car les élèves ont la possibilité de les réinvestir dans d'autres périodes historiques ou réalités sociales. Le programme classe ses concepts en concepts particuliers, comme évangélisation, assimilation ou nationalisme et en concepts communs, qui sont toujours les mêmes, soit culture, économie, pouvoir, société et territoire. Ces concepts communs font écho à la démarche de Lowe et Yunkaporta (2013) et peuvent servir à évaluer la profondeur et l'étendue de l'intégration des perspectives autochtones. Le programme apporte aussi une distinction aux concepts de deuxième ordre de Lee (2005) les subdivisant en deux catégories. Ainsi, le champ sémantique de la situation coloniale est classé dans les concepts particuliers. Ceci permet d'élaborer le réseau conceptuel préliminaire qui oriente la première étape d'analyse du programme, comme illustré par le schéma suivant :

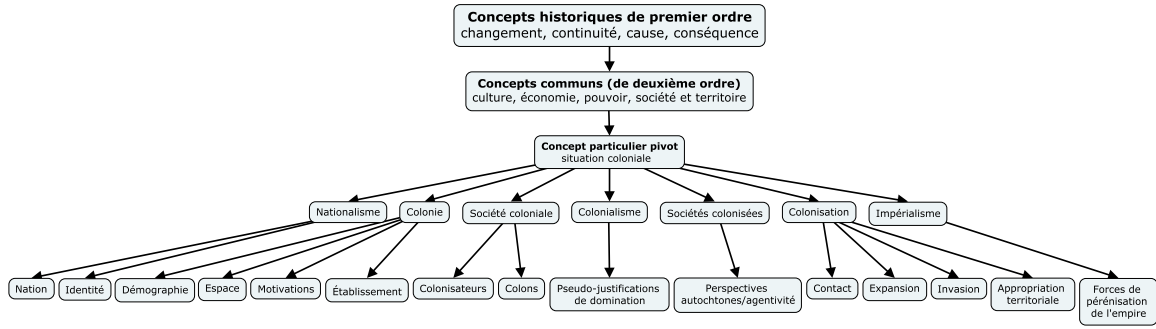


Figure 1 : schéma du cadre conceptuel

5. Résultats et discussion

Comme le présente la figure 1.1 ci-dessous, tirée du programme d'études de l'Histoire du Québec et du Canada, ce programme est structuré en fonction des deux années (troisième et quatrième) de scolarité secondaire auxquelles il est adressé. Cette structure est exposée de façon générale à travers un schéma présentant les périodes à contextualiser, les réalités sociales à interpréter, les concepts particuliers leur étant associés et les concepts communs présents dans tous les programmes scolaires du domaine de l'univers social, le tout dans le but de développer les compétences de caractérisation d'une période de l'histoire du Québec et du Canada et d'interprétation d'une réalité sociale ainsi que les connaissances qui leur sont liées.



Figure 2 : schéma programme troisième secondaire



Figure 3 : schéma programme quatrième secondaire

Au premier regard, les trois premières périodes allant des origines à 1791 présentent des réalités sociales à interpréter qui semblent porteuses d'éléments liés à la situation coloniale. Les termes colonies, Autochtones, société coloniale, évangélisation, mercantilisme, empire, assimilation et nationalisme dans la structure de troisième secondaire sont des indicateurs cernés précédemment qui annoncent une possibilité d'analyse. Cependant, en

quatrième secondaire, les indicateurs sont moins présents. En effet, seuls les mots migration (s'il implique celui de colonisation), nationalisme et impérialisme dénotent un lien direct avec la situation coloniale. Or, historiquement, la première période de 1840 à 1896 inclut pourtant des événements importants, comme la *Loi sur les Indiens* de 1876. Cela indique donc qu'il ne faut pas se fier à l'annonce de la structure pour guider l'analyse. Néanmoins, il reste pertinent de soulever le contraste entre les deux années et le fait qu'une période pour laquelle il peut y avoir des attentes par rapport à l'abord de la situation coloniale n'en présente pourtant pas explicitement les indicateurs.

Pour chaque période, le programme présente un texte d'introduction, une ligne du temps, un schéma liant compétences, connaissances historiques et concepts particuliers et une liste de précision des connaissances historiques est présentée. Afin de garder le matériel le plus intact possible, l'analyse suit cette organisation presque parfaitement en étudiant chacun de ces éléments en ordre de présentation dans le programme. La seule différence est que les concepts particuliers sont présentés après la précision des connaissances, car il semble plus logique de préciser les connaissances immédiatement après leur présentation.

Pour chaque texte d'introduction, l'unité d'analyse de base est la phrase. Pour chaque élément des connaissances historiques, l'unité de base est le terme. Les mots-clés de chaque unité sont notés afin d'en faire un résumé. L'accent est mis sur les unités dénotant un lien conceptuel avec les Autochtones et la situation coloniale. La ligne du temps, le schéma et la précision des connaissances historique passent aussi par cette première étape de traitement des données. Une distinction est faite entre les éléments des connaissances historiques qui sont présentés de façon explicite et ceux qui ne le sont pas. Ces derniers sont alors explicités en faisant référence à des recherches scientifiques afin de mettre en lumière les éléments du programme dont le potentiel de représentation des peuples autochtones est occulté. Les éléments concernant la situation coloniale qui ne présentent pas de liens explicites avec les Autochtones sont retenus pour vérifier la possibilité de liens latents et pour isoler le portrait plus large que le programme fait de la situation coloniale canadienne.

5.1 Des origines à 1608 : L'expérience des Autochtones et le projet de colonie

Le premier point à soulever pour ce chapitre est que c'est le premier et le dernier consacré aux Autochtones. Toutefois, bien que le portrait précolombien des peuples autochtones soit présenté avec un grand niveau de détails et qu'il présente une richesse analytique quant à la représentation des Autochtones, il n'est pas analysé, car il ne fait pas partie de l'histoire de la situation coloniale, il la précède. Ce portrait est lié à la colonisation par l'entremise des concepts particuliers et c'est ce lien qui est analysé. Ce portrait représente environ la moitié du texte d'introduction, alors qu'il est lié à la majorité des connaissances historiques à préciser avec les élèves. Il est également intéressant de garder en tête l'importance de ce portrait historique et de sa surreprésentation par rapport aux autres périodes. En d'autres mots, quel rapport y a-t-il entre l'évolution de la situation coloniale, la représentation des Autochtones de la période précolombienne et celle des Autochtones des périodes suivantes qui culminent avec leur représentation contemporaine ?

À partir du champ sémantique de la situation coloniale, les termes suivants sont identifiés comme des indicateurs dans l'introduction de la période allant des origines à 1608 : contact, profit, colonisation, couronne française, richesse, expérience autochtone, perspectives autochtones, perspective européenne, incompréhension, colonisation française, ressources, apports autochtones, colonie, exploitation, établissement.

Dans ce segment explicatif, la situation coloniale commence au 16^e siècle avec la multiplication des contacts entre Autochtones et Européens. L'enrichissement par l'exploitation des ressources naturelles étant présentée comme le leitmotiv de ces derniers. Ces premières relations sont amplifiées par les visées coloniales de la couronne française. L'expérience des Autochtones est utile pour les explorateurs, l'exploitation du territoire et l'enrichissement. Le contraste des perspectives autochtones et européennes mène à des incompréhensions qui viennent nuancer les avantages et les inconvénients de ces relations. L'expérience des Autochtones est donc un atout au profit de la colonisation française. C'est le début de la société française en Amérique. Le texte se termine sur les liens entre la période et les deux compétences disciplinaires. Ces dernières sont orientées vers des

éléments de la situation coloniale. L'étude de cette période vise la contextualisation des premiers contacts et des apports et perspectives des autochtones et des autres acteurs dans l'évolution de la société. Elle a également pour but l'interprétation des liens entre expérience autochtone, exploitation des ressources et tentatives de peuplement français, le projet de colonie.

De cette façon, l'introduction de ce premier chapitre se résume en un premier volet présentant les peuples autochtones précolombiens, puis en une introduction à la situation coloniale française en Amérique. Les éléments mentionnant directement les Autochtones se résument par les éléments suivants : premiers contacts, l'utilité des connaissances autochtones, l'apport et les perspectives autochtones.

La ligne du temps, qui commence avec les premiers humains en Amérique et qui se termine avec la fondation de port royale, est composée d'évènements historiques d'actions européennes liés à la situation coloniale, comme les voyages exploratoires ou l'établissement de colonies et de postes de traite. Cette ligne du temps est complémentaire aux connaissances historiques et aux concepts particuliers (alliance, échange, environnement), plutôt orientés selon les compétences disciplinaires, compétences elles-mêmes axées sur les connaissances liées à l'utilité de l'expérience des Autochtones pour l'exploitation des ressources et la colonisation. À l'instar de Éthier et coll. (2017), cela remet en question le rôle et la place des compétences qui sont assujetties aux connaissances, alors qu'elles devraient permettre de caractériser et d'interpréter les perspectives autochtones, elles sont plutôt au service d'une trame de contenus eurocanadiens.

Toutes ces connaissances historiques sont liées explicitement aux Autochtones et les deux derniers aspects sont directement liés à la situation coloniale. Il faut noter que c'est la période de tout le programme qui présente le moins de connaissances historiques, qui vont comme suit :

Tableau 1 : éléments explicites des connaissances historiques

Éléments explicites

Premiers occupants du territoire Rapports sociaux chez les Autochtones Prise de décision chez les Autochtones Réseaux d'échange autochtones Alliances et rivalités au sein des Premières Nations Premiers contacts Exploration et occupation du territoire par les Français

La précision des connaissances historique suivante permet de constater que les deux derniers points présentent à la fois des liens explicites et non explicites aux Autochtones :

Tableau 2 : précisions des connaissances historiques

Premiers contacts		Exploration et occupation du territoire par les Français	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
Explorations européennes en Amérique	Conjoncture européenne	Premiers voyages de Jacques Cartier	Colonie de peuplement sur le cap Rouge
Pêcheries européennes et chasse à la baleine		Alliance franco-amérindienne de 1603	Autres tentatives de colonisation par la France dans le nord-est de l'Amérique
Produits échangés entre des Autochtones et des Européens			
Perspective des Autochtones			

Le concept particulier d'environnement est uniquement présent dans le portrait précolombien de l'introduction, alors que les concepts d'échange et d'alliance sont aussi liés à la situation coloniale. Pourtant, cette portion du premier chapitre vise à enseigner aux élèves que les alliances, le réseau d'échanges et les connaissances de l'environnement des peuples autochtones sont utiles pour l'exploitation des ressources et la colonisation française.

Plusieurs éléments de la précision des connaissances présentent des liens non explicites avec les Autochtones. La première moitié d'entre eux se trouve à même le texte d'introduction et l'autre moitié nécessite une recherche de références scientifiques externes. La conjoncture européenne n'étant pas détaillée, il faut s'en remettre aux sources scientifiques pour traiter de l'importance des représentations stéréotypées des Autochtones, comme celle du bon ou du mauvais « sauvage », qui marquent le colonialisme européen

(Gervais et coll., 2013), mais cette question est absente de ce chapitre. Pourtant, les stéréotypes européens, qui positionnent ces « Autres » comme inférieurs sur des bases pseudoscientifiques, participent à la rationalisation et à la justification de la domination coloniale (Bhatias, 2002). Par exemple, les stéréotypes coloniaux donnent lieu à la doctrine de la découverte avec sa conception juridique de *terra nullius* qui désigne un territoire vacant sans maître, les peuples autochtones étant par essence incapables de le mettre en valeur (Poirier, 2000). Ces exemples sont d'ailleurs conformes au cadre d'analyse du colonialisme de la situation coloniale de Balandier (1951). Ce dernier souligne que certaines pseudojustifications dépeignent les Autochtones comme incapables de se gérer et de mettre en valeur leur territoire et ses ressources naturelles. Cette représentation de l'incapacité des Autochtones se manifeste dans le discours colonial par un désaveu des autorités locales.

Pour ce qui est de la place des Autochtones dans la précision par rapport à la colonie de peuplement sur le cap Rouge, des recherches confirment que les rapports entre Européens et Autochtones sont parfois conflictuels et marqués par l'évangélisation, mais aussi par la nécessité de collaborer avec les Autochtones pour la survie de la colonie (Côté, 2009 ; Samson et Fiset, 2011). De même, les autres tentatives de colonisation par la France dans le nord-est de l'Amérique, essentiellement des colonies-comptoirs (l'île de Sable en 1598, Tadoussac en 1600, l'île Sainte-Croix en 1604, Port-Royal en 1605), impliquent encore une fois les Autochtones (St-Hilaire, 2008). Cet éclairage permet de réitérer l'importance d'une présentation plus explicite des liens entre les Autochtones et les premières tentatives de colonisations afin de ne pas laisser place à trop de variabilité dans l'interprétation qui peut en être faite en classe.

En outre, si le but de ce chapitre est de caractériser les premiers contacts et l'apport autochtone à la colonisation, pourquoi choisir les concepts particuliers d'alliance, d'échange et d'environnement ? Les termes d'expérience autochtone et de contact présents dans ce chapitre ou même celui de colonialisme, complètement absent, n'offrent-ils pas des qualités conceptuelles englobantes plus intéressantes ? Quel point de vue le modèle de Balandier offre-t-il sur cette représentation de la situation coloniale ?

Comme énoncé précédemment, la situation coloniale représente les conditions particulières dans lesquelles les sociétés coloniales soumettent une certaine évolution aux populations colonisées (Balandier, 1951). Or, alors que les Autochtones sont représentés comme des atouts pour la colonisation, les conditions dans lesquelles s'articule cette utilité sont nébuleuses. Cette contextualisation pourrait pourtant faire partie de la précision quant à la conjoncture européenne ou celle par rapport à la perspective européenne, mais ce lien n'est pas explicite. L'enseignement des conditions d'émergence de la figure d'atout des Autochtones relève donc de l'interprétation variable des enseignants ou des manuels. Ce manque laisse en suspens la question de la domination maintenue artificiellement par des forces directes ou indirectes, des pseudojustifications ou du stéréotypage, une représentation partielle et partiale de la situation coloniale (Balandier, 1951).

Selon Balandier (1951), la discipline historique permet d'appréhender la façon dont le colonialisme est mis en place par l'entremise de l'impérialisme et comment il évolue à travers des changements de rapports entre les sociétés coloniales et les sociétés colonisées. Cela permet de mettre en lumière les idéologies qui justifient la colonisation, le maintien de la domination par différentes pseudojustifications, le colonialisme. Cependant, cette portion du programme est centrée sur l'histoire de l'utilité de la société colonisée pour la survie et l'évolution de la société coloniale. Le concept de colonialisme étant absent, il n'est pas surprenant de constater que sa dynamique idéologique ne soit pas non plus explicite. L'utilisation de ce concept en tant que régime d'idées visant à miner la cohésion des colonisés pour faciliter la relation de domination ne permet-elle pas de chapeauter les termes de contacts, d'alliance et d'échange et d'expliquer en profondeur les conditions d'émergence de la situation coloniale ?

En outre, comme exposé précédemment, pour Balandier, la colonie, société globale, est un incontournable de la situation coloniale avec ses constituants, notamment la société coloniale et la société colonisée. Selon Sommer (2011), le concept de colonie, essentiel dans le titre de ce chapitre du programme, fait référence à des aspects de démographies, de motivations, économiques ou morales, personnelles ou collectives, et d'espace dans

l'implantation et le maintien d'une population en sol étranger. Quatre types de colonies sont distingués : la colonie impériale d'exploitation avec peu de peuplement ; la colonie impériale d'établissement soutenue par le pouvoir militaire dans le but d'exploiter les colonisés comme main-d'œuvre bon marché ; la colonie purement d'établissement qui a pour principal but la saisie territoriale ; la colonie comptoir sans peuplement avec un accès géostratégique et économique à l'arrière-pays. Ainsi, ce chapitre du programme présente Cap Rouge comme exemple du troisième type de colonie, celle de pur peuplement. Toutefois, la question de la saisie territoriale n'est pas explicite, tout comme la place des Autochtones par rapport à la colonie, une incertitude qui persiste selon la variabilité de leur incorporation par les cartographes de l'époque (Desbarats et Greer, 2011). Enfin, il est intéressant de se demander si, dans le reste du programme, la conceptualisation du type de colonie et de colonisation évolue avec le changement d'empire et la création de la fédération canadienne.

5.2 1608-1760 L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française

Au premier abord, le titre de ce deuxième chapitre évoque comme élément central la société coloniale, ce qui donne une indication de l'ampleur des possibilités de liens avec la situation coloniale. Les peuples autochtones n'étant plus présents dans la dynamique coloniale comme c'était le cas dans le titre de la période précédente, quelle place ont-ils par rapport à cette société coloniale en évolution ?

À partir du champ sémantique de la situation coloniale, les termes suivants sont identifiés comme des indicateurs dans l'introduction de la période allant de 1608 à 1760 : couronne, colonisation, roi, monopole du commerce des fourrures, installation, Nouvelle-France, alliances, nations autochtones, traite, colons, établissement permanent, prospérité, colonie, mercantile, métropole, Algonquins, Innus, Huron-Wendat, expansion, régime seigneurial, élite (coloniale), évangélisation, coloniaux, emprunts autochtones, échanges, fragilisent, colonie royale, gouverneur, intendant, ressources, exploitation, habitants de la colonie, suprématie, guerres intercoloniales, alliés autochtones.

Dans l'introduction de ce chapitre, la situation coloniale est prépondérante. Il est expliqué que le contexte français amène un regain d'intérêt pour la colonisation de l'Amérique du Nord afin de servir la croissance de la France. Les tentatives d'établissement reprennent et des compagnies ont le monopole du commerce des fourrures qui dépend des alliances avec les Autochtones. La fondation de Québec marque le premier établissement permanent de la Nouvelle-France. Pour perdurer, la colonie, gérée par une succession de compagnies, doit prospérer et répondre aux aspirations mercantiles de la métropole. Les alliances avec certains peuples autochtones permettent d'utiliser leurs connaissances pour l'expansion de la traite et l'adaptation des colons. Les structures administratives et sociales françaises, comme le régime seigneurial, sont implantées et adaptées au contexte de la colonie et marquent les liens colons/élites. Les communautés religieuses évangélisent des Autochtones et encadrent les colons. Au fil du temps, les coloniaux se distancient de la métropole. Pour s'adapter au territoire, les habitants de la colonie empruntent aux cultures autochtones. Les échanges entre Autochtones et habitants sont parfois au désavantage des uns ou des autres. Le développement de la colonie est synonyme de fragilisation pour les peuples autochtones. Le statut de colonie royale apporte une réorganisation politicojuridique de la colonie. Le gouverneur s'occupe notamment de la diplomatie autochtone et l'intendant gère la colonie avec l'aval de la métropole. La question de l'exploitation des ressources provoque des conflits entre des Autochtones et d'autres habitants de la colonie. La France et la Grande-Bretagne rivalisant pour étendre leur suprématie coloniale sur le globe, les guerres intercoloniales impliquant sujets européens et alliés autochtones affectent la Nouvelle-France qui est conquise par la Grande-Bretagne. La caractérisation de la période permet d'appréhender les perspectives et les apports des différents acteurs dans l'évolution de la société coloniale à l'époque de la Nouvelle-France. L'interprétation permet d'expliquer les liens entre la société coloniale et la métropole française.

L'introduction et les compétences sont donc axées sur la société coloniale, mais la place des peuples autochtones par rapport à cette dernière n'est pas claire. Les Autochtones font-ils partie de la société coloniale ? En sont-ils exclus ou marginalisés ? Par ailleurs, le terme Autochtones est absent des portions présentant les compétences, ce qui dénote un

changement par rapport au chapitre précédent. Dans le reste du texte d'introduction, les éléments liés aux Autochtones sont ceux de l'utilité des connaissances autochtones, de l'évangélisation, des emprunts culturels, des enjeux d'échange, de la fragilisation, de la diplomatie et des conflits liés à l'exploitation des ressources.

La ligne du temps de ce chapitre commence avec la fondation de Québec et se termine avec la Bataille de Sainte-Foy. Elle représente encore une fois plusieurs éléments liés à la situation coloniale, mais tout comme le titre et l'introduction, ses événements sont axés sur la colonisation du point de vue de la société coloniale avec des événements comme l'arrivée de la première famille de colons français, l'occupation de Québec, la fondation de Trois-Rivières, de Ville-Marie, du Collège des jésuites, de l'École des Ursulines, du Séminaire de Québec et de compagnies coloniales et de traite de fourrures et de la Guerre de la Conquête. Seuls deux événements impliquent directement les Autochtones, soit la destruction de la Huronie et la Grande Paix de Montréal.

L'élément central de ce chapitre étant la société coloniale sous l'autorité de la métropole française, les connaissances historiques lui sont consacrées. Or, la société coloniale est un élément important de la conceptualisation de Balandier, la liste de connaissances est donc largement liée à la situation coloniale, mais par rapport aux Autochtones, elle l'est directement ou indirectement, avec les éléments suivants :

Tableau 3 : éléments explicites et non explicites des connaissances historiques

Éléments explicites	Éléments non explicites
Monopole des compagnies Gouvernement royal Guerre et diplomatie chez les Premières Nations Commerce des fourrures Église catholique Adaptation des colons Populations autochtones Guerre de la Conquête	Villes du Canada Régime seigneurial Guerres intercoloniales

Au contraire de la période précédente, seuls deux points mentionnent les Autochtones. Toutefois, le texte d'introduction, la précision des connaissances historiques ainsi que la consultation de recherches scientifiques permettent d'identifier un plus grand spectre de connaissances liées aux Autochtones comme suit :

Tableau 4 : précisions des connaissances historiques

Monopole des compagnies		Gouvernement royal	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
Premiers gouverneurs	Privilèges et obligations des compagnies Mercantilisme	Gouverneur	
Guerre et diplomatie chez les Premières-Nations		Commerce des fourrures	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
Alliances avec les Européens		Exploitation de la ressource	
Guerres iroquoises		Exploration du territoire	
Grande Paix de Montréal		Rôle des agents	
Église catholique		Villes du Canada	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
Évangélisation des Autochtones			Esclavage
Régime seigneurial		Adaptation des colons	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Organisation sociale	Relations avec des Autochtones	
Populations autochtones		Guerres intercoloniales	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
Domiciliés			Empires coloniaux
Acculturation			Objets des rivalités coloniales
Métissage			
Choc microbien			

Guerre de la Conquête		
Éléments explicites	Éléments non explicites	
Affrontements en Ohio		

Les Autochtones sont directement liés à deux des trois concepts particuliers, qui sont ceux d'adaptation, d'évangélisation et de mercantilisme. Selon le texte d'introduction, l'adaptation se rapporte aux relations colons/Autochtones, alors que l'évangélisation implique les relations entre religieux et Autochtones. Le mercantilisme marquant la dynamique entre société coloniale et métropole, l'implication des Autochtones n'est pas explicite, et ce, même si le terme implique l'impérialisme et donc une vision particulière de la colonisation et des peuples colonisés (Balandier, 1951). Une fois de plus, l'éclairage scientifique est nécessaire pour bonifier les possibilités implicites de ce chapitre.

Comme souligné dans le cadre conceptuel, la situation coloniale implique une réciprocité des perspectives entre la société coloniale, qui a pour fonction la domination du maximum d'aspects sociaux, et la société colonisée, qui recherche l'autonomie dans un contexte de division, de confusion. Ces deux ensembles sont plus ou moins homogènes, hermétiques et opposés (Balandier, 1951). Cependant, dans ce chapitre du programme, seule la notion de société coloniale est présentée, et ce, sans être définie ou distinguée du concept de colonie. Une fois de plus, le concept de colonialisme est absent de ce chapitre. Ce sont donc deux chapitres du programme qui présentent deux concepts importants de la situation coloniale comme élément central de leur titre sans les définir ni aborder le système de pensées qui les sous-tend. Il faut toutefois noter que les termes de colonie et de société coloniale font partie des réalités sociales à analyser et donc les concepts et les connaissances historiques à l'étude sont censés être mobilisés pour les éclairer. Pour ce qui est de la société colonisée, ce concept peut être associé à l'élément intitulé « populations autochtones », avec les précisions liées aux domiciliés, à l'acculturation, au métissage et au choc microbien, mais nulle trace de la recherche d'autonomie énoncée par Balandier (1951).

Pourtant, l'autonomie des peuples autochtones en Nouvelle-France est essentielle pour comprendre les relations entre la société coloniale et les sociétés colonisées. Par exemple, les autorités coloniales respectent l'autonomie des Autochtones par nécessité de collaboration économique et d'alliance militaire et même les peuples autochtones domiciliés gardent une grande autonomie par rapport à leurs institutions, à l'application du droit colonial et aux décisions militaires (Morin, 2013). Les peuples autochtones jouent un rôle particulier dans la vie de la colonie, ils sont partie intégrante de l'espace seigneurial et participent à sa création et à son évolution (Savard, 2005).

Pour ce qui est du monopole des compagnies, il y a un lien à faire avec le chapitre précédent, car le monopole français a besoin de l'aide de monopoles autochtones préétablis pour le commerce des fourrures et pour leur gestion de la colonisation déléguée par la couronne. Par exemple, le monopole innu rencontre le monopole français à Tadoussac et profite de sa position pour mettre en place un système de surenchère (Carpin, 2008).

Puis, en ce qui a trait à l'esclavage et aux autochtones, Viau (2005) explique que certains peuples autochtones d'Amérique du Nord pratiquent l'esclavage bien avant l'arrivée des Européens. En outre, selon Trudel et D'Allaire (2004), une petite quantité d'Autochtones sont eux-mêmes esclaves pour les Européens au début des colonies. Certains Autochtones ont même possédé des esclaves noirs par la suite (Viau, 2005). Les Chippewa, alliés des Français, offraient des esclaves en compensation, alors que certains Européens, faits prisonniers de guerre par les Autochtones, deviennent aussi esclaves (White, 1991). Ainsi, on voit bien que l'esclavage est un phénomène permettant de présenter un portrait dynamique entre les différents acteurs de l'histoire du Québec et du Canada, car les rôles d'esclave et de maître ne sont pas figés.

D'ailleurs, par rapport au rôle des peuples autochtones dans les guerres intercoloniales, selon White (1991) le concept de *middle ground*, un terme qui réfère à un emplacement géostratégique qui couvrait un espace situé près des Grands Lacs, est un territoire de négociation où les différents peuples autochtones (surtout les Anishinabek) et les Européens sont en interaction entre le 17^e et le 19^e siècle. Cette zone tampon permet aux

différents acteurs de coexister sans se percevoir comme de purs étrangers. Ce territoire est d'abord issu de l'interaction entre les Français et leurs alliés autochtones. En effet, les Français, notamment en raison de leur faiblesse démographique, avaient avantage à créer des alliances avec les autochtones afin que ces derniers leur viennent en aide. Un élément qui fait écho aux notions du chapitre précédent de ce programme. Le *middle ground* est un territoire avantageux pour les Premières Nations, car leur position joue le rôle de ballant du pouvoir entre les Français et les Anglais. Ils peuvent ainsi profiter de leur rivalité. Les Autochtones jouent un rôle actif dans le contexte des guerres intercoloniales malgré leur absence dans la précision de cette connaissance historique.

Ce chapitre du programme se conclut avec la guerre de la Conquête et un lien explicite dans le texte d'introduction par rapport aux alliés autochtones. Or, il ne suffit pas de mentionner ce rôle d'alliés en périphérie d'un conflit entre empires coloniaux européens, car cela réduit le dynamisme du rôle des Autochtones. En effet, Delâge (2009) explique que ce n'est pas seulement une conquête des colonies françaises, mais également une conquête de l'Amérique par l'Empire britannique. Alors que les autorités françaises intègrent les Autochtones à la colonie, les Britanniques les excluent et encouragent la ségrégation, l'une des forces de la situation coloniale (Balandier, 1951). Dans ce contexte de conquête, les peuples autochtones défendent leurs territoires, mais ne sont pas conquis et continuent d'ailleurs la guerre jusqu'en 1765. Cette date marque plutôt le début de l'ébranlement de leur rapport de force en Amérique ainsi que la construction d'un nouveau lien de solidarité entre peuples autochtones sous le régime britannique.

5.3 1760-1791 La Conquête et le changement d'empire

Comme son titre l'indique, ce chapitre du programme de troisième secondaire est axé sur le passage du régime français au régime britannique. Logiquement, le changement d'empire devrait impliquer un changement de colonialisme pour les peuples autochtones. Quels sont les impacts pour les Autochtones dans la situation coloniale présentée dans le programme ?

À partir du champ sémantique de la situation coloniale, les termes suivants sont identifiés comme des indicateurs dans l'introduction de la période allant de 1760 à 1791 : Nouvelle-France, métropole, colonie, régime militaire, administrateurs, Proclamation royale, colonie britannique, révolte, nations autochtones, territoire réservé, gouvernement civil, autorités métropolitaines, assimilation, population coloniale, ancienne colonie française, haute administration, économie coloniale, commerce de fourrures, Autochtones, gouverneur, gouvernance de la colonie, société coloniale.

Le texte préambule a pour but la compréhension des impacts du changement d'empire sur la société coloniale. Ainsi, l'armée britannique s'empare de la Nouvelle-France et instaure un régime militaire. Sans éradiquer les structures françaises, la proclamation royale, première constitution britannique, est présentée comme un élément qui atténue les révoltes de certains peuples autochtones et qui leur réserve une grande portion du territoire. Toutefois, l'assimilation et les conflits entre populations sont centrés sur la population canadienne d'origine française. L'économie coloniale, à laquelle participent les Autochtones et les Canadiens, est encore marquée par le commerce des fourrures. La colonie est gérée par le gouverneur et d'autres colonisateurs britanniques. Dans ce texte d'introduction, les revendications politiques sont portées exclusivement par les colons francophones ou anglophones. La caractérisation de la période permet d'appréhender les perspectives et les apports des différents acteurs dans l'évolution de la société coloniale à l'époque du changement de régime. L'interprétation permet d'expliquer la façon dont la Conquête et le changement d'empire ont influencé la société coloniale.

La ligne du temps de ce chapitre commence avec la capitulation de Montréal en 1760. Elle est suivie par la révolte de Pontiac et la proclamation royale, qui sont les seuls éléments explicitement liés aux Autochtones dans l'introduction.

Le sujet central de ce chapitre étant le changement d'empire sous l'autorité de la métropole britannique, les connaissances historiques lui sont donc consacrées. Or, le changement d'empire marque également un changement dans la représentation des peuples autochtones dans le programme. En effet, de la liste des connaissances historiques, un seul élément fait

référence aux Autochtones et quatre présentent un lien indirect dans la précision des connaissances, soit :

Tableau 5 : éléments explicites et non explicites des connaissances historiques

Éléments explicites	Éléments non explicites
Proclamation royale Statut des Indiens Invasion américaine Économie coloniale	Acte de Québec

Ainsi, un seul point mentionne les Autochtones. Cependant, à partir du texte d'introduction, il est possible de dégager d'autres points et la précision des connaissances historiques en fin de chapitre permet d'identifier un encore plus grand spectre de connaissances liées aux Autochtones comme suit :

Tableau 6 : précisions des connaissances historiques

Proclamation royale		Statut des Indiens	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
Droits territoriaux des Indiens		Révolte de Pontiac Département des Affaires indiennes Revendications des Premières Nations	
Acte de Québec		Invasion américaine	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Réactions des différents groupes Territoire de la Province de Québec	Migration des populations autochtones	
Économie coloniale			
Éléments explicites	Éléments non explicites		
Commerce des fourrures			

De prime à bord, les Autochtones peuvent être liés aux concepts particuliers, en l'espèce : allégeance, assimilation et constitution. Cependant, selon le texte d'introduction, seul le concept de constitution présente un lien explicite avec les Autochtones. En effet, les concepts d'allégeance et d'assimilation sont exclusivement liés aux Canadiens dans le texte d'introduction ou dans la précision des connaissances historiques. Le concept de société coloniale, central dans la réalité sociale du chapitre précédent, est encore présent dans ce chapitre, mais il est cette fois implicite dans le titre du chapitre qui énonce la réalité sociale, et son usage n'est suggéré que dans sa problématisation. Pour ce qui est des sociétés colonisées, ce n'est toujours pas un aspect abordé de front. En fait, alors que le premier chapitre présente un portrait exhaustif des peuples autochtones, surtout dans sa section précolombienne et que le deuxième chapitre a un point de connaissances historiques à préciser, intitulé populations autochtones, ce chapitre-ci marque une rupture dans la représentation des sociétés colonisées. Il traite du statut des Premières Nations par rapport à l'hégémonie britannique en Amérique, à la suite du changement d'empire, sans en brosser un portrait social. Il faut attendre la toute fin du programme pour retrouver un portrait des populations autochtones à l'époque contemporaine. De plus, les concepts de colonialisme et même, de façon plus surprenante, d'impérialisme sont absents de ce chapitre.

Or, Sawaya (2002) souligne l'importance des liens entre certains peuples autochtones, le pouvoir colonial et l'Empire britannique ainsi que les moyens mobilisés par la couronne britannique pour obtenir leur collaboration à partir des années 1760. Dans ce contexte, les Iroquois sont privilégiés par les autorités britanniques pour gérer les autres nations par un grand conseil, une caractéristique liée à l'*Indirect Rule*, une stratégie de gestion coloniale britannique. De plus, dans ce chapitre du programme, les impacts du changement d'empire ne sont axés que sur la société coloniale. Il n'y a pas de comparaison directe entre les colonialismes et les empires coloniaux français et britannique et encore moins d'éléments quant à leurs impacts sur les sociétés colonisées. Or, cela ne permettrait-il pas de faire le pont entre les concepts particuliers (allégeance, assimilation, constitution), les connaissances historiques et la réalité sociale du changement d'empire dans le contexte de la situation coloniale ?

En ce qui a trait à la Proclamation royale de 1763, il faut rappeler qu'elle est adoptée par le gouvernement britannique afin d'organiser ses nouvelles colonies. Elle est donc liée à la notion de *terra nullius*, elle-même chapeautée par le concept de colonialisme (doctrine de la découverte). De plus, l'interprétation de la Proclamation royale quant aux territoires des Premières Nations fait encore l'objet de débats à l'époque contemporaine, la Cour Suprême du Canada ayant statué en 1990 que ce document constitutionnel reconnaît les terres des Premières Nations liées aux établissements dans la colonie de l'époque et celles en dehors de cette dernière (Dupuis, 1991). Il est intéressant de garder cela en tête pour vérifier si ce lien avec l'époque contemporaine est mis en évidence plus loin dans le programme. La Proclamation royale fait donc office de première constitution canadienne et est d'ailleurs la première et la dernière constitution canadienne qui mentionne autant les Autochtones de la façon suivante : elle leur reconnaît des droits territoriaux qui restent flous ; elle « réserve » à l'usage des Premières Nations les terres entre le Québec de l'époque et la Terre de Rupert ; elle interdit la vente ou la cession de ces terres sans autorisation ou intermédiaire gouvernementales (Dupuis, 1991). En outre, la question de l'autonomie des peuples autochtones continue avec cette reconnaissance des droits territoriaux liés à l'usufruit sans toutefois être un titre foncier (Desbiens et Hirt, 2012). Selon ses termes, la Proclamation royale ne permet pas l'expropriation sans ententes ou compensations et les Premières Nations de l'époque comprennent son implication et la mobilisent pour régler des conflits territoriaux ou pour protéger l'usufruit des ressources (Sawaya, 2002). Cette complexité du lien entre Premières Nations et Proclamation royale se résume dans ce programme aux droits territoriaux des Premières Nations de l'époque. Or, cela peut laisser place à un traitement variable dans l'enseignement, selon que la personne qui enseigne s'aventure plus ou moins dans les détails et selon le traitement de ce thème dans les chapitres subséquents du programme.

Pour ce qui est du statut des « Indiens » — seule connaissance historique exclusivement dédiée aux Autochtones, plus précisément aux Premières Nations, dans ce chapitre — le changement d'empire implique un changement de colonialisme. Cela se caractérise dès 1756 par une centralisation de la gestion des « affaires indiennes », afin de solidifier les alliances entre Britanniques et Premières Nations et de nuire aux alliances avec les Français

(Delâge, 2009). Cela vient réitérer l'importance de la comparaison entre les colonialismes et les empires pour la compréhension des changements dans la situation coloniale. Comme discuté précédemment, le changement d'empire, qui passe par la désintégration de l'alliance francoautochtone, signifie un changement dans le rapport de forces des peuples autochtones qui profitent de la concurrence européenne, notamment dans le commerce des fourrures. Ainsi, la conquête marque la réorganisation des alliances autochtones par rapport à la montée de l'hégémonie britannique en Amérique (Delâge, 2009). Dans ce contexte de deuxième partie de conquête britannique, cette fois vers l'intérieur du continent, il y a revendications et résistance grâce à la montée d'une solidarité panautochtone par rapport à l'organisation du monopole anglais (Delâge, 2009). Dans le programme, ce dernier point trouve écho dans les précisions « revendications des Premières Nations » et « révolte de Pontiac », mais il est possible d'enseigner ces points sans mettre l'accent sur le fait que les peuples autochtones ne sont pas conquis, qu'ils s'organisent, qu'émerge une solidarité identitaire et que cela se traduit par la grande place des Autochtones dans la Proclamation royale.

Le point sur l'Acte de Québec de 1774 n'établit pas un lien direct avec les peuples autochtones. Si les points sur la réaction des différents groupes et sur le territoire de la Province de Québec permettent d'intégrer les Autochtones à condition d'une volonté consciencieuse, cette section du programme manque de liens significatifs. Pourtant, l'Acte de Québec implique le rappel des enjeux de droits territoriaux précisés dans le point sur la Proclamation royale. En effet, la notion de *terra nullius* peut être remobilisée pour expliquer que la situation des Autochtones est complètement ignorée dans la constitution de 1774 (Lacasse, 1996 ; Brisson et Girard, 2018). De plus, l'Acte de Québec annexe une grande partie des territoires autochtones de la Proclamation royale sans respecter les principes de cession territoriale de cette dernière. Cela marque la volonté des autorités de l'époque de mettre fin à la reconnaissance des droits et des territoires autochtones (Brisson et Girard, 2018) et un changement dans le colonialisme britannique et donc dans la situation coloniale. Ainsi, si la Proclamation royale est la constitution donnant beaucoup de place aux Autochtones, l'Acte de Québec les occulte complètement et ne pas soulever cette différence dans le programme est un manque important dans la représentation de la

situation coloniale. Il semble donc que ce soit l'Acte de Québec qui marque le début de l'effet tunnel que Vincent et Arcand (1979) ont mis en lumière pour les manuels passés et que Bories-Sawala et Martin (2020) ont présenté comme étant atténué dans les manuels issus de ce programme.

5.4 1791-1840 Les revendications et les luttes nationales

La réalité sociale énoncée dans le titre de ce chapitre annonce un accent sur les enjeux liés au nationalisme. De plus, la cohérence des liens entre une réalité sociale par rapport aux revendications et aux luttes nationales, le concept particulier de nationalisme et une connaissance historique par rapport aux nationalismes britannique et canadien marque un contraste par rapport à l'articulation partielle de la situation coloniale, qui n'a pas d'équivalent en ce qui a trait au colonialisme ou à l'impérialisme, absents de cette partie du programme. Or dans un programme qui, selon Curtil (2019), prône une forme de nationalisme, il n'est pas surprenant de retrouver un tel degré de cohérence dans le traitement du concept de nationalisme.

À partir du champ sémantique de la situation coloniale, les termes suivants sont identifiés comme des indicateurs dans l'introduction de la période allant de 1791 à 1840 : métropole, colonie, nationalisme, économie coloniale, Autochtones, gouvernement colonial, décolonisation, révoltes, rébellions, « crise raciale », assimilation, revendications, luttes.

Ce chapitre met de l'avant les tensions nationalistes au sein de la colonie et sa quête d'autonomie politique. Le texte d'introduction débute avec l'intensification des demandes politiques de la province de Québec envers la métropole britannique qui culmine avec l'Acte constitutionnel de 1791. La montée du nationalisme canadien est présentée comme élément central de ce contexte. Les situations sociodémographiques des francophones et des immigrants britanniques sont présentées, mais il faut attendre l'abord des enjeux économiques pour avoir une première mention des peuples autochtones. Ces derniers sont liés au déclin du commerce des fourrures, une atténuation faisant écho à la diminution de leur participation à l'économie coloniale. Ensuite, le texte est centré sur la montée du

libéralisme, du nationalisme et des mouvements de décolonisation latino-américaine qui accentue les tensions entre la colonie et la métropole, c'est le temps des rébellions patriotes de 1837-1838 et du rapport Durham ; le programme de troisième secondaire se conclut sur ce prélude à l'Acte d'Union. Les Autochtones sont présents en une seule occasion, dans ce texte d'introduction : le commerce des fourrures. La caractérisation de cette période est axée sur la description des réalités au Bas-Canada avant l'Acte d'Union. L'interprétation vise la montée du nationalisme et la quête d'autonomie politique des colons.

Pour ce chapitre du programme, la liste de connaissances n'est liée aux peuples autochtones que par les éléments suivants, qui comptent une référence explicite et deux références implicites détaillées par la précision des connaissances :

Tableau 7 : éléments explicites et non explicites des connaissances historiques

Éléments explicites	Éléments non explicites
Population Guerre anglo-américaine de 1812	Acte constitutionnel Idées libérales et républicaines Soulèvements de 1837-1838 Commerce des fourrures Commerce du bois Mouvements migratoires

L'analyse de la précision des connaissances dévoile les détails des éléments liés aux Autochtones de la façon suivante :

Tableau 8 : précisions des connaissances historiques

Acte constitutionnel		Idées libérales et républicaines	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Territoires du Bas-Canada et du Haut-Canada		Libéralisme politique
Population		Soulèvements de 1837-1838	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
Agents des Indiens	Composition de la population du Bas-		Conflit armé

	Canada et du Haut-Canada		Déclaration d'indépendance du Bas-Canada
	Groupes sociaux		
	Abolition de l'esclavage		
Commerce des fourrures		Commerce du bois	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Expansion des territoires exploités		Territoires exploités
	Marché de la fourrure		
	Fusion des compagnies		
Mouvements migratoires		Guerre anglo-américaine de 1812	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Régions de colonisation	Alliance avec des Premières Nations	

Pour ce chapitre, aucun des trois concepts particuliers, soit ceux de bourgeoisie, de nationalisme et de parlementarisme ne présentent de lien avec les Autochtones. La ligne du temps est également exempte de liens directs aux Autochtones.

Comme pour l'Acte de Québec, l'acte constitutionnel de 1791 ne présente aucun lien explicite avec les Autochtones. Or, cette constitution, adoptée pour satisfaire les demandes des loyalistes, scinde le territoire autochtone entre deux provinces aux systèmes de droits différents en plus de n'avoir aucun article mentionnant les Autochtones (Brisson et Girard, 2018). Le fait que le programme ne présente pas cette problématique juridique et territoriale qui débute avec l'Acte de Québec laisse l'impression d'un vide historique qui amplifie l'effet tunnel.

Il est intéressant de souligner que le chapitre qui commence à aborder la question de l'autonomie des colons et du nationalisme marque également la mise à l'écart des Autochtones. Ainsi, comme Veracini (2007) et Deneault (2020) l'ont souligné, mettre au premier plan la quête d'autonomie des colons occulte les colonisés. De cette façon,

l'élément par rapport aux agents des « Indiens » se trouve désarticulé n'ayant pas de lien avec les concepts particuliers ou la réalité sociale à l'étude. Cet élément secondaire est pourtant lié au contrôle du commerce, des réserves, de la consommation d'alcool, mais surtout il est lié au colonialisme (Gettler, 2012).

Ce chapitre étant le dernier qui aborde le commerce des fourrures. Pourtant, aucun lien explicite aux Autochtones n'est présent dans le texte d'introduction, qui n'aborde pas le sujet. Néanmoins, en se basant sur les chapitres précédents, il est possible de faire un lien implicite avec les peuples autochtones. Cela est aussi l'occasion de rappeler l'analyse de Vincent et Arcand (1979) quant à cette question, soit que l'enseignement de l'histoire au Québec surreprésente l'habileté des Autochtones à obtenir des fourrures au détriment d'autres aspects économiques. Il faut donc se demander ce qu'il advient du rôle économique de ces peuples dans les chapitres subséquents.

De même, le rôle des alliances militaires avec les Autochtones est traité pour la dernière fois avec la Guerre anglo-américaine de 1812. Cette guerre est un exemple d'autant plus pertinent ; les autorités britanniques ont besoin des Autochtones pour défendre les colonies, mais, la guerre terminée, les promesses faites sont oubliées au profit des politiques coloniales de dépossession et d'assimilation (Sawaya, 2015). La guerre de 1812 marque un autre moment clé de la fin de la balance du pouvoir que les Autochtones détiennent dans le contexte des guerres intercoloniales (Delâge et Warren, 2017). Ainsi, il est intéressant de se demander ce qu'il en est de leur rôle dans les conflits militaires des prochains chapitres du programme. La guerre de 1812 marquerait-elle, comme l'Acte de Québec, la fin du rôle militaire des Autochtones dans ce programme ?

Bien sûr, la composition de la population ainsi que les groupes sociaux impliquent d'aborder la représentation des peuples autochtones, mais n'étant pas explicite dans cette section du programme, cela laisse encore une fois place à de la variabilité dans l'enseignement. C'est le cas de la place des Autochtones dans l'abolition de l'esclavage, qui se fait en 1793 au Haut-Canada et en 1834 au Bas-Canada, avec la dernière esclave, une femme autochtone, donnée à Montréal en 1821 (Trudel et D'Allaire, 2004).

De même, les liens entre le commerce du bois et la colonisation ne sont pas clairement établis. Pourtant, le commerce du bois implique des liens particuliers avec la métropole coloniale, avec les structures coloniales, avec le peuplement ; c'est un instrument fondamental de la colonisation (Ouellet, 1965). Ainsi, avec le recul du commerce des fourrures et la montée de celui du bois, les Autochtones perdent un grand avantage en plus de vivre de nouvelles vagues de colonisation (Delâge et Warren, 2017). Toutefois, non seulement ces liens avec la situation coloniale ne sont pas explicites, mais il n'est pas question des perspectives ou des rôles des autochtones par rapport à ce moteur économique et de colonisation qu'est le commerce du bois.

Enfin, il faut souligner une autre absence importante, celle du rôle des Autochtones lors des Rébellions de 1837-1838. Ce fait est d'ailleurs critiqué par Sossoyan (2001) qui prend l'exemple des Iroquois de Kahnawake pour expliquer que rapidement les Autochtones prennent position dans le conflit : repoussant une attaque patriote perçue comme une menace, une invasion ou même une trahison (terme vernaculaire spécifique : *Patriote Saonkenatakari*) ; appréhendant les demandes de soutien patriotes ; se positionnant du côté britannique dans l'espoir de préserver leurs droits et peut-être même de récupérer certaines portions de territoire. Ceci explique pourquoi, en 1838, le leader patriote Robert Nelson inclut les Autochtones dans la déclaration d'indépendance du Bas-Canada dans un article visant l'égalité civile afin de s'attirer leur support. Or, cet article semble passer inaperçu chez les Autochtones (Sossoyan, 2001), ce qui pose la question de l'impact des idées libérales chez les peuples autochtones de l'époque ainsi que celle des communications avec les Patriotes.

Les Autochtones ne demandent pas davantage de liberté politique, mais bien le respect du lien de dépendance politique qui implique le comblement de la dette du gouvernement allié britannique par le maintien de la politique des présents (Delâge et Warren, 2017). Toutefois, si les Autochtones s'accrochent à ce principe de don qui représente leur spécificité au Canada, la société libérale tente de remplacer ce principe par celui de bénéficiaire d'une charité étatique temporaire en attendant les effets des vertus morales du travail, de la propriété privée, afin que les Autochtones, ces « primitifs », ne vivent plus aux crochets de l'État, qu'ils s'émancipent, qu'ils se civilisent (Delâge et Warren, 2017).

Ainsi, dans ce chapitre du programme, la montée du libéralisme, du nationalisme et les mouvements de décolonisation sont liés aux colons plutôt qu'aux colonisés.

5.5 1840-1896 La formation du régime fédéral canadien

Cette période est la première à l'étude pour les élèves de quatrième secondaire. Elle débute avec l'Acte d'Union et est marquée par l'Acte de l'Amérique du Nord britannique ainsi que par plusieurs éléments liés au colonialisme qui culminent avec la Loi sur les Indiens de 1876. Elle est centrée sur la réalité sociale du fédéralisme canadien. Il est donc d'autant plus intéressant d'analyser le traitement de la situation coloniale et de la place des Autochtones dans cette période.

À partir du champ sémantique de la situation coloniale, les termes suivants sont identifiés comme des indicateurs dans l'introduction de la période allant de 1840 à 1896 : colonies, tension, assimilation, rébellions, métropole, colonisation, Autochtones, nationalisme, John A. Macdonald, soumis, Loi sur les Indiens, Dominion, Politique nationale, expansion, opposition, Métis, annexion, tensions, bouleversement.

Comme son titre l'indique, ce premier chapitre du cours d'histoire de quatrième secondaire est centré sur l'avènement du fédéralisme canadien. Le texte d'introduction commence avec l'Acte d'Union, les enjeux de coexistence entre populations de colons et l'assimilation des francophones. Ensuite, les changements de rapport économique entre la colonie et la métropole ainsi que la première phase d'industrialisation et l'urbanisation sont présentés. La précarité engendrée par certains de ces éléments mène à une forte émigration des Canadiens français aux États-Unis, mouvement migratoire que les autorités civiles et religieuses essaient de limiter par la colonisation qui touche certains peuples autochtones. Les éléments suivants abordent le rôle de l'église catholique dans le nationalisme ainsi que les changements politiques qui précèdent la nouvelle constitution de 1867. Au contraire des deux constitutions précédentes, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique inclut un lien direct aux Autochtones, car les Premières Nations sont représentées comme l'un des trois groupes sociaux réunis dans le nouveau système fédéral canadien, bien qu'elles soient soumises à la Loi sur les Indiens de 1876. Cependant, si John A. Macdonald est le premier

à devenir premier ministre du Canada, aucun lien n'est fait avec les Autochtones. L'expansionnisme canadien des débuts de la fédération est une source de tension avec les Métis, mais le texte d'introduction utilise cet exemple comme tremplin pour aborder les tensions entre franco-catholiques et angloprotestants. Aucun autre lien n'est fait entre la colonisation des territoires de l'Ouest et les populations autochtones. La caractérisation de cette période est donc axée sur la description des réalités liées au changement du statut de colonie de la Province du Canada à celui de Dominion. L'interprétation vise la formation de ce nouveau cadre politique dans une période de changements sociaux et économiques.

Dans la ligne du temps, qui débute avec l'Acte d'Union, certains événements sont liés aux Autochtones. Ainsi, sont soulignés : le rapport de la commission Bagot (1844), le premier soulèvement des Métis (1869), la Loi sur les Indiens (1876) et la pendaison de Louis Riel (1885).

Certains éléments de la liste de connaissances sont liés aux peuples autochtones à travers les aspects suivants, qui comptent une référence explicite et quatre références implicites détaillées par la précision des connaissances ou le texte d'introduction :

Tableau 9 : éléments explicites et non explicites des connaissances historiques

Éléments explicites	Éléments non explicites
Affaires indiennes Acte de l'Amérique du Nord britannique Relations fédérales-provinciales Politique nationale Migrations	Acte d'Union Économie coloniale Première phase d'industrialisation Industrie forestière Exploitations agricoles

La scrutation de la précision des connaissances permet d'identifier les détails des éléments liés aux Autochtones de la façon suivante :

Tableau 10 : précisions des connaissances historiques

Acte d'Union		Économie coloniale	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Territoires de la province du Canada		Adoption du libre-échange par le Royaume-Uni
Affaires indiennes		Acte de l'Amérique du Nord britannique	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
Création des réserves indiennes au Bas-Canada		Structures du fédéralisme canadien	Territoire du Dominion du Canada
Missions catholiques et protestantes			
Loi sur les Indiens			
Relations fédérales-provinciales		Politique nationale	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
Soulèvements des Métis	Champs de compétence	Colonisation des terres de l'Ouest	Crise économique de 1873
			Politique tarifaire
			Chemin de fer transcontinental du Canadien Pacifique
Migrations		Première phase d'industrialisation	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
Ouverture de régions de colonisation			Capitalisme industriel
			Urbanisation
Industrie forestière		Exploitations agricoles	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Régions d'exploitation		Droits seigneuriaux

Pour ce chapitre, les concepts particuliers de fédéralisme et de migration sont liés aux Autochtones, mais aucun lien n'est fait avec le troisième concept d'industrialisation. De plus, l'effet tunnel est amoindri par une plus grande présence d'éléments liés aux

Autochtones que dans les deux chapitres précédents. Alors que, dans les chapitres précédents, les Autochtones sont liés à l'économie coloniale, dans celui-ci, ce même élément ne fait plus mention de ce groupe social, qui disparaît de l'économie avec la première phase d'industrialisation. Est-ce dire que la modernité telle que présentée dans ce programme exclut les Autochtones ?

L'absence du concept de colonialisme est encore une fois à souligner, car, entre la fin du programme de troisième secondaire et le début de celui de quatrième secondaire, les Autochtones sont passés du statut d'alliés politiques et militaires à celui d'obstacles au progrès (Brisson et Girard, 2018). Le traitement de l'Acte d'Union de 1840, qui ne présente aucun lien avec les Autochtones, passe plutôt par l'axe des enjeux d'assimilation du Canada français. Il représente pourtant un moment décisif de la municipalisation du territoire, laquelle est intimement liée à la mise en place des réserves, à son tour liée à la commission Bagot (Brisson et Girard, 2018).

La Commission Bagot (1842-1844) répertorie les enquêtes et les politiques « indiennes » passées et jette les bases d'une politique autochtone qui favorise le développement de la fédération des colonies britanniques (Brisson et Girard, 2018). Dans une période marquée par le changement de statut des Autochtones au sein d'un empire britannique influencé par les idées libérales, la commission Bagot enquête notamment sur les programmes de civilisation passés, le niveau de progrès socioéconomique des peuples autochtones, la politique des présents et l'organisation du département des Affaires « indiennes » (Leslie, 1982 ; Boivin et Morin, 2007). Cette Commission introduit, par la notion de race, la première définition légale du terme « Indiens », reprise ensuite dans la Loi sur les Indiens en 1876, et a émis de nombreuses recommandations sur la structure des Affaires « indiennes », la gestion des territoires autochtones, l'éducation et la formation des Autochtones, de même que la politique des présents (Lavoie, 2007). La commission Bagot est donc la pierre d'assise de la création des réserves près des missions religieuses — lieu de sédentarisation forcé, d'évangélisation et d'assimilation —, ainsi que des lois sur l'« émancipation » et la « civilisation » des Autochtones, puis leur mise sous tutelle à vie afin de favoriser la colonisation et le développement, ce qui représente le prélude de la *Loi*

dur les Indiens et du système des pensionnats autochtones (Boivin et Morin, 2007 ; Brisson et Girard, 2018 ; Lavoie, 2007).

Durant cette période de réorganisation des structures coloniales, plusieurs peuples autochtones protestent ou envoient des pétitions aux autorités pour faire respecter leurs droits territoriaux (Brisson et Girard, 2018). Ainsi, étant donné l'importance de cette commission pour comprendre les changements dans la situation coloniale, il est plutôt surprenant que sa mention dans le programme se résume à un petit énoncé dans une ligne du temps et que les liens énoncés précédemment ne fassent pas partie des précisions d'une connaissance historique propre à ce sujet.

En outre, avec la création de la fédération canadienne, la responsabilité des Autochtones passe des autorités britanniques à celle de son Dominion. Ce dernier remplace en 1876 les anciennes lois concernant les Autochtones par *l'Acte des sauvages*, une loi régissant les terres et le statut des « Indiens » (Boivin et Morin, 2007). L'Acte de l'Amérique du Nord britannique (AANB) met en place deux niveaux de juridiction, provincial et fédéral ; cette structure double implique notamment que les réserves sont sous juridiction fédérale à l'intérieur des municipalités qui relèvent du provincial et que les territoires non cédés tombent sous juridiction provinciale (Brisson et Girard, 2018). Les Autochtones vivant hors réserve se retrouvent sans statut et sans territoire. L'AANB ne règle donc en rien l'extinction de la reconnaissance juridique et territoriale à partir de l'Acte de Québec tel que mentionné.

Le début de la vie politique dans la fédération canadienne est aussi marqué par son premier premier ministre John A. Macdonald et sa Politique nationale de 1879 ; celle-ci consiste en un amalgame de politiques tarifaires, ferroviaires, foncières basées sur la colonisation des territoires de l'Ouest qui se poursuit même au-delà du changement de gouvernement de 1896, afin de stimuler le développement économique du Canada suite à la crise économique de 1873 (Acheson, 1972 ; Norrie, 1979 ; Smiley, 1975). Cette politique de colonisation, qui implique le contrôle des peuples et des territoires autochtones, le tout justifié par le colonialisme et le racisme de l'époque incarné par la figure de Macdonald, engendre les rébellions autochtones dans les territoires de l'Ouest (Stanley, 2014). Ici

encore, bien que ces éléments soient présents à la pièce dans le programme, les liens avec la situation coloniale ne sont pas aussi explicites que la démonstration qui vient d'être faite. Cela appelle un questionnement quant au choix du concept particulier de migration puisqu'il se rapporte en fait à la colonisation et au colonialisme qui caractérisent le début de la fédération canadienne. Enfin, l'exemple unique des rébellions des Métis rappelle la problématique de cette représentation biaisée dans la définition identitaire québécoise soulevée par Vincent et Arcand (1979). Pourquoi ne pas inclure une plus grande diversité d'exemples de résistances autochtones à la colonisation, au lieu de surreprésenter un peuple autochtone franco-catholique ?

5.6 1896-1945 Les nationalismes et l'autonomie du Canada

Étant donné ce qui est présenté dans les sections précédentes, l'annonce de l'étude d'une réalité sociale axée sur les nationalismes et la quête d'autonomie du Dominion canadien ne présage pas une grande place pour les Autochtones qui dans des contextes de colonialisme de peuplement sont éclipsés par les enjeux d'identité nationale.

À partir du champ sémantique de la situation coloniale, les termes suivants sont identifiés comme des indicateurs dans l'introduction de la période allant de 1896 à 1945 : économie capitaliste, Politique nationale, expansion territoriale, dominion, peuplent l'ouest, Premières Nations, soumises, politiques d'assimilation, nation inuite, modes de vie traditionnels, impérialisme, développement, exploitation, capitalisme, colonisation.

Comme son titre, ce deuxième chapitre est axé sur les enjeux d'identité nationale et l'autonomisation du dominion britannique. Le texte d'introduction commence avec la montée du libéralisme dans la politique au Québec et au Canada. Suivent l'intégration de nouvelles provinces dans la fédération et l'arrivée de nouvelles vagues de colons européens. Comme déjà pour les Premières Nations, les Inuit sont visés par une politique d'assimilation et les peuples autochtones ont des difficultés à préserver leur mode de vie. C'est la première fois que le terme d'assimilation est lié aux Autochtones dans le programme, sans néanmoins faire partie des concepts particuliers. Les Autochtones ne sont toutefois pas mentionnés en ce qui a trait aux périodes de guerres, à la crise économique, à

la deuxième phase d'industrialisation, à l'urbanisation, et au capitalisme. La compétence qui vise à caractériser la période est axée sur une description des éléments caractéristiques de la première moitié du 20^e siècle au Québec et la compétence visant l'interprétation de la perpétuation des spécificités culturelles et linguistiques de la province dans un Canada qui tend vers une plus grande autonomisation.

En ce qui a trait à la ligne du temps, outre l'ouverture du premier pensionnat au Québec en 1934, il est possible de déduire un lien indirect avec les Autochtones dans les événements de l'ouverture de l'Abitibi à la colonisation et de l'annexion du district de l'Ungava au territoire québécois.

Un seul élément de la liste des connaissances historiques est lié directement aux Autochtones. Toutefois, en consultant des recherches scientifiques sur le sujet, il devient possible de mettre en lumière plusieurs autres éléments de la façon suivante :

Tableau 11 : éléments explicites et non explicites des connaissances historiques

Éléments explicites	Éléments non explicites
Politique intérieure canadienne	Statut du Canada dans l'Empire britannique Deuxième phase d'industrialisation Milieux urbains Culture de masse Éducation et formation technique Première Guerre mondiale Grande dépression Seconde Guerre mondiale

Les concepts particuliers d'impérialisme, de libéralisme et d'urbanisation ne présentent aucun lien avec les peuples autochtones, et ce, malgré l'évidence du lien entre l'impérialisme et la situation coloniale, ainsi que celui entre le libéralisme et l'urbanisation, démontré précédemment par le processus de municipalisation. En outre, l'impérialisme est uniquement présenté dans le contexte de tension identitaire entre francophones et anglophones. La disproportion, dans ce chapitre, entre un petit énoncé sur la gouvernance des Autochtones qui vise à préciser la politique intérieure canadienne et ce qu'il est possible d'en mettre en lumière à partir de sources scientifiques dénote de l'ampleur de la

sous-représentation des Autochtones. De plus, ce chapitre passe sous silence la représentation de ces peuples dans bien d'autres aspects, comme le présente le tableau suivant :

Tableau 12 : précisions des connaissances historiques

Statut du Canada dans l'Empire britannique		Politiques intérieures canadiennes	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Impérialisme	Gouverne des populations des Premières Nations et de la nation inuite	Ère libérale Pouvoirs fiscaux Territoire canadien
Deuxième phase d'industrialisation		Milieus urbains	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Ressources naturelles Production manufacturière et domestique		Infrastructures
Culture de masse		Éducation et formation technique	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Cinéma Sport professionnel		Législation
Première Guerre mondiale		Grande dépression	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Crise de la conscription Effort de guerre des hommes et des femmes Rétablissement civil des soldats		Problèmes sociaux économiques Colonisation
Seconde Guerre mondiale			
Éléments explicites	Éléments non explicites		
	Gouvernement de guerre Plébiscite sur la conscription		

	Effort de guerre des hommes et des femmes	
--	---	--

Au début du 20^e siècle, l'agence des Affaires indiennes poursuit sa politique d'assimilation et de « civilisation » des peuples autochtones à travers un colonialisme marqué par le paternalisme et le darwinisme social ; ce colonialisme s'incarne, entre autres, par le système des pensionnats, dont les conséquences pour les Autochtones sont occultées au profit du nationalisme qui mise notamment sur la colonisation (Gélinas, 2007). Ainsi, au début de ce siècle, le territoire de l'Ungava est annexé au Québec, la municipalisation se poursuit et donc la création de réserves et la colonisation, comme c'est le cas pour des régions comme l'Abitibi et la Côte-Nord (Brisson et Girard, 2018).

Les revendications juridiques des Autochtones sont également freinées par une modification de la Loi sur les Indiens en 1927. Cette modification contraint toute personne qui veut demander du financement pour appuyer des demandes juridiques autochtones à obtenir un permis gouvernemental dans une optique paternaliste de soi-disant protection d'avocats malintentionnés (Brisson et Girard, 2018). Toutefois, c'est aussi à partir de 1920 que sont créées la Fraternité nationale des Indiens et plusieurs associations provinciales qui défendent les Autochtones jusque, et ce, jusque dans les années 1970 (Brisson et Girard, 2018). Les années 1930 marquent un changement, car après cette période, les Autochtones ne sont plus un obstacle au progrès en raison de la colonisation qui s'atténue et de la montée d'une forme d'humanisme social influencée par les deux guerres mondiales, la crise économique et l'urbanisation (Gélinas, 2007).

La gouverne des Inuit est un exemple de ce changement d'attitude par rapport aux Autochtones au début du 20^e siècle. En effet, au tournant du siècle, les ressources alimentaires maritimes et terrestres diminuent après des années de surpêche et de commerce de fourrures (Lachance, 1979). Ces perturbations écologiques en plus des migrations changeantes du caribou ont un impact sur la dépendance des Inuit en les obligeant à se procurer des vêtements et de la nourriture au comptoir de traite (Lachance, 1979). En fait, l'aide provient principalement de l'État qui remet des bons échangeables

uniquement au comptoir de la Compagnie de la Baie d'Hudson (CBH) (Duhaim, 1985), ce qui, selon Morantz (2002), représente un exemple de colonialisme bureaucratique où l'État délègue la gestion bureaucratique des colonisés à un tiers. Certaines familles vont même parfois s'établir à proximité des postes afin de ne pas souffrir de famine (Trudel, 1991).

Toutefois, au début du 20^e siècle, la demande pour les fourrures de qualité connaît un essor fulgurant, ce qui profite aux Inuit, devenus maîtres dans ce domaine. Cette période de prospérité dure plusieurs années et atteint son apogée en 1920, durant les années folles (Morantz, 2011). Le renforcement des activités économiques favorise l'embauche d'Inuit dans les comptoirs de traite. De plus, la place toujours plus importante du piégeage, peu nourrissant, fait baisser celle de la chasse au gros gibier, une source alimentaire primordiale ; à son tour, la diminution de l'importance de la chasse au gros gibier, en obligeant les Inuit à privilégier les vêtements et la nourriture commerciale, augmente leur dépendance envers le marché (Morantz, 2011). À partir des années 1920, le gouvernement fédéral et la CBH pratiquent une politique de dispersion des Inuit à des fins commerciales. La compagnie va même parfois jusqu'à délocaliser certaines populations sans guère les consulter. Vers la moitié des années 1920, les commerçants avaient établi des postes de traite sur presque l'entièreté du territoire inuit (Damas, 2002).

Le krach économique de 1929 fait chuter le prix des fourrures et augmenter le coût des biens de commerce. Cette situation économique amalgamée à la difficulté de trouver du gibier localement crée une longue période de famine chez les Inuit (Morantz, 2011). La situation est aggravée par des épidémies, laissant les populations dans des conditions physiques et psychologiques désastreuses. C'est donc à cette époque que les Inuit commencent à dépendre des allocations de l'État (Morantz, 2011). C'est aussi dans cette période, à partir de 1924, que les autorités fédérales débattent de leurs interactions avec les Inuit. Certains pensent qu'il est préférable de les laisser seuls au nord, là où personne ne peut les déranger. D'autres avancent l'idée que les blancs du nord ont déjà mis à mal le fonctionnement des sociétés nordiques avec leur commerce de fourrures et leurs maladies (Morantz, 2011).

Les années 1920 sont donc le début d'un long débat sur la question de l'intervention gouvernementale au Nord. En effet, à cette époque, c'est l'Agence des affaires indiennes qui s'occupe des Inuit de façon non officielle et très limitée (Morantz, 2011). Cette réticence peut s'expliquer par l'éloignement géographique, l'absence de réserves et le fait qu'ils ne sont pas visés directement par la Loi sur les Indiens de 1876. Cette ambiguïté sur le cas des Inuit est la source d'une confusion quant à l'instance gouvernementale à qui incombe la responsabilité de ces populations (Vick-Westgate, 2002). Par exemple, entre 1931 et 1932, quand la situation socioéconomique des populations du Nunavik atteint un seuil critique, le gouvernement fédéral débourse 9 \$ par Inuit et envoie la facture aux autorités provinciales (Morantz, 2011). Le gouvernement du Québec s'empresse d'amener la cause en cour afin de prouver que cette responsabilité incombe au fédéral et, en 1939, la Cour Suprême du Canada décrète que les Inuit sont quand même des « Indiens » même s'ils ne sont pas assujettis à la Loi sur les Indiens. Conséquemment, l'État fédéral se doit d'en assurer la pleine responsabilité (Morantz, 2011). De plus, à cette époque, la politique de dispersion du gouvernement continue d'être appliquée en délocalisant les Inuit de la côte de la Baie d'Hudson et de l'île de Baffin et les commerçants de fourrures favorisent le crédit d'outils de trappage afin d'influencer les activités de chasse des Inuit (Damas, 2002). Lors de la Seconde Guerre mondiale, les Américains construisent une base aérienne près de Fort Chimo (aujourd'hui Kuuujuaq) qui est occupée jusqu'en 1949. Les famines et les épidémies poussent plusieurs Inuit à s'installer près de la base. Cela leur permet d'y trouver du travail ou de l'aide (Morantz, 2011). En fait, entre 1941 et 1953, il y a environ une épidémie chaque année (Duhaimé, 1985).

L'industrialisation marque un changement par rapport à la perception des peuples autochtones qui sont perçus comme fainéants et oisifs par rapport aux valeurs libérales du travail salarié (Gélinas, 2007). Il faut rappeler qu'en 1894, la Loi sur les Indiens est modifiée pour permettre la création d'écoles industrielles au Canada. Certains peuples autochtones sont même comparés aux autres selon qu'ils sont plus ou moins « industriels » (Gélinas, 2007). Par exemple, les Mohawks sont reconnus pour leur travail dans la

construction de ponts et d'édifices dans les grandes villes d'Amérique du Nord (Gélinas, 2007).

Malgré leur absence des connaissances historiques sur la Première Guerre mondiale, les Autochtones ont un lien important avec cette période. Malgré les premières oppositions de certains officiers de la Force expéditionnaire canadienne, plusieurs Autochtones s'engagent pour participer à la guerre, certains dans des bataillons exclusivement autochtones, et leur contribution est soulignée par l'obtention de médailles militaires (Morton, 2008 ; Winegard, 2012). Cependant, la guerre sert aussi à justifier l'appropriation de territoires autochtones (Morton, 2008). De plus, les vétérans autochtones se voient refuser des pensions équivalentes à celles des vétérans canadiens ainsi qu'une reconnaissance appropriée à leur contribution, et ce, malgré l'appui d'anciens officiers canadiens (Morton, 2008 ; Winegard, 2012).

Les répercussions de la crise économique des années 1930 chez les Autochtones sont variables selon les peuples et les communautés ; les communautés éloignées qui vivent encore de la chasse et qui reçoivent une aide ponctuelle du gouvernement sont moins touchées, alors que celles qui vivent près ou dans des milieux urbains connaissent un sort similaire à la majorité des Canadiens vivant du commerce et du travail salarié et leur dépendance à l'État augmente (Gélinas, 2007). En outre, la discrimination envers les Autochtones ajoute aux difficultés, car plusieurs employeurs disent qu'ils sont riches avec l'aide du gouvernement, qu'ils doivent retourner dans leur réserve pour que le gouvernement prenne soin d'eux ou qu'ils préfèrent donner du travail à ceux qui paient des impôts (Gélinas, 2007). Plusieurs retournent d'ailleurs dans leur réserve où ils peuvent recevoir l'aide étatique, travailler en agriculture ou en foresterie et où des fonctionnaires prennent en charge la vente d'artisanat et la vie sociale (Gélinas, 2007). De plus, en réponse à la Grande Dépression économique, le gouvernement du Québec et les autorités religieuses mettent sur pied des programmes de colonisation qui implique la marginalisation des Autochtones et l'appropriation de leurs territoires (Bernard, 2022).

Une étude rapide de la participation des Autochtones à la Deuxième Guerre mondiale permet de rappeler plusieurs éléments absents du programme. Les Autochtones du Canada participent par milliers, malgré le fait qu'encore une fois l'armée canadienne débute la mobilisation avec des politiques de recrutement à restrictions raciales (Sheffield et Riseman, 2018). De plus, les enjeux liés à la conscription les préoccupent, tout comme le fait que les Affaires indiennes désavantagent parfois les vétérans quant aux pensions (Sheffield et Riseman, 2018). Si la participation des Autochtones est davantage reconnue qu'après la Première Guerre mondiale, dans les années suivant la démobilisation, les vétérans doivent rappeler l'importance de leur rôle à partir des années 1970 pour se faire reconnaître (Sheffield et Riseman, 2018). De plus, le contexte de guerre et d'après-guerre influence indirectement la montée d'enjeux identitaires autochtones à l'échelle mondiale des années plus tard (Poyer, 2017).

En outre, ce chapitre du programme n'a aucun lien entre la culture de masse et les peuples autochtones. Pourtant, c'est dans les années 1930 et 1940 que les premiers films québécois portant sur les Autochtones sont produits, mais leur popularité est loin d'égaliser celle des films hollywoodiens bourrés de stéréotypes (Gélinas, 2007). En effet, aux États-Unis, la production cinématographique mettant en scène des représentations des Autochtones commence à prendre de l'ampleur dès les années 1910, avec un engouement pour l'exotisme ou les moqueries sur ces « primitifs ». Dépeints parfois comme menaçants, parfois comme des enfants de la nature, parfois comme de grands sages, plusieurs Autochtones de l'époque s'opposent à ces fausses représentations (Aleiss, 2005). Les périodes de guerre et la Grande Dépression influencent également les changements de l'image hollywoodienne des Autochtones (Aleiss, 2005)

5.7 1945-1980 La modernisation du Québec et la Révolution tranquille

La question de la modernisation présentée dans la réalité sociale du titre de ce chapitre s'annonce prometteuse du point de vue analytique. En effet, que ce soit le rappel de l'analyse de Vincent et Arcand (1979) par rapport à l'imposition paternaliste d'un progrès inévitable aux Autochtones qui justifie le colonialisme sous couvert de modernisation ou le concept de modernité comme deuxième facette de la colonialité (Bourguignon-Rougier

et coll., 2014), ou encore l'image magnifiée de la modernité dans les manuels scolaires, ce concept peut annoncer un autre jalon dans la façon dont les Autochtones sont représentés dans le programme.

À partir du champ sémantique de la situation coloniale, les termes suivants sont identifiés comme des indicateurs dans l'introduction de la période allant de 1945 à 1980 : modernisation, développement économique, sédentarisation, Autochtones, culture s'effrite, pensionnats, propagation de la culture judéo-chrétienne, assimilation, déclin de certaines langues autochtones, fragiliser le tissu social, territoires ancestraux convoités, conventions, Cris, Inuit, Naskapis, conciliation (État/Autochtones), nationalisme autochtone, nouveaux leaders (autochtones).

Ce chapitre commence avec la fin de la Deuxième Guerre mondiale, puis souligne une période de conservatisme (la Grande Noirceur), suivi d'une phase de prospérité, de modernisation et d'affirmation au Québec. Le contexte mondial de la croissance économique des trente glorieuses et l'influence étatsunienne sont liés au développement économique du Québec et à la société de consommation. Une fois de plus depuis la fin du commerce des fourrures, les Autochtones n'ont plus de rôle actif dans l'économie. Ils reviennent cependant dans l'aspect démographique duquel est souligné l'accroissement naturel de population en lien avec la sédentarisation. Le texte met de l'avant les processus d'évangélisation et d'assimilation des pensionnats comme faisant partie des principaux maux qui causent ce qui est qualifié d'effritement culturel, de déclin linguistique et de fragilisation du tissu social. En outre, afin de poursuivre le développement économique, le gouvernement vise l'exploitation des territoires ancestraux, ce qui mène à l'établissement de conventions avec les Cris, les Inuit et les Naskapis et ce qui soulève l'enjeu de la conciliation entre le gouvernement et les peuples autochtones du Québec. Dans ce contexte, est soulignée l'émergence de nouveaux leaders et d'une sorte de nationalisme autochtone. Le reste du texte traite des mouvements migratoires, des situations des femmes, de la montée du syndicalisme, de la période duplessiste, de la Révolution tranquille, de nationalisme et de souverainisme québécois, sans jamais faire mention des Autochtones. La première compétence vise à caractériser les éléments de la période de l'après-guerre et

de la Révolution tranquille et l'interprétation est axée sur l'évolution des mœurs des Québécois en lien avec les changements des institutions et du rôle de l'État.

La ligne du temps, qui débute avec la fin de la Deuxième Guerre mondiale, ne présente que deux événements explicitement liés aux Autochtones, soit l'Octroi du droit de vote aux Autochtones au Québec en 1969 et la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois en 1975.

Cette fois, plus d'un élément de la liste des connaissances historiques fait référence aux Autochtones, dont deux explicitement :

Tableau 13 : éléments explicites et non explicites des connaissances historiques

Éléments explicites	Éléments non explicites
<p>Accroissement naturel Pensionnats indiens au Québec Affirmation des nations autochtones</p>	<p>Rapports de force en Occident Agglomération urbaine Développement régional Fédération canadienne Société de consommation Période duplessiste Néonationalisme Révolution tranquille Féminisme Effervescence socioculturelle</p>

C'est la deuxième fois que l'influence de mouvements de décolonisation à l'international est mentionnée dans le programme. La première fois, c'est dans le texte d'introduction de la dernière période (1791-1840) de la portion du programme de troisième secondaire qu'elle est mise en lien avec les rébellions patriotes. Cette fois, elle se retrouve dans la précision des connaissances en lien avec le néonationalisme québécois. Ainsi, chaque fois, cette notion est liée à la seule situation identitaire des francophones. De plus, le thème de la décolonisation ne se retrouve pas dans les sections sur la précision des connaissances en lien avec les Autochtones, section dans laquelle il y a pourtant un lien logique évident, celle de l'affirmation des nations autochtones. Les précisions vont donc comme suit :

Tableau 14 : précisions des connaissances historiques

Rapports de force en Occident		Agglomération urbaine	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Guerre froide Souveraineté canadienne dans l'Arctique		Infrastructures
Accroissement naturel		Développement régional	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Taux de natalité de la population autochtone		Exploitation des ressources naturelles
Fédération canadienne		Pensionnats indiens au Québec	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Négociations constitutionnelles	Régime des pensionnats indiens du Canada Organisation socio-institutionnelle Activités éducatives	
Société de consommation		Période duplessiste	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Influence de la culture américaine Publicité		Libéralisme économique
Néonationalisme		Révolution tranquille	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Mouvement de décolonisation Identité territoriale Mouvement indépendantiste		

Féminisme		Effervescence socioculturelle	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
			Diversité des manifestations culturelles
Affirmation des nations autochtones			
Éléments explicites	Éléments non explicites		
Revendications territoriales et politiques			
Reconnaissance des droits ancestraux			
Politique indienne du Gouvernement du Canada			
Gouvernance			

Les concepts particuliers sont ceux d'État-providence, de féminisme et de laïcisation, qui ne présentent aucun lien avec les peuples autochtones.

Malgré le fait que ce chapitre débute avec la guerre froide, cet évènement marquant de l'histoire mondiale ne présente pas de liens avec les Autochtones. Pourtant, c'est à cette époque que le gouvernement canadien commence à craindre une attaque militaire de l'U.R.S.S. par le Pôle Nord. Ces évènements, en plus de la présence étatsunienne, font des territoires nordiques un enjeu stratégique important pour l'affirmation de la souveraineté canadienne (Arteau, 2011). C'est pourquoi, en 1953, les autorités fédérales décident de mettre sur pied le Ministère des Affaires du Nord et des Ressources nationales. Outre l'administration du nord du Canada, ce ministère a également pour mandat de fournir des ressources aux Inuit (Arteau, 2011). Une occasion est manquée de faire un lien avec la mention des Inuit dans le chapitre précédent du programme.

Ainsi, à partir de 1950, l'intensification des interventions gouvernementales a pour résultat d'accroître le taux démographique des populations nordiques. Celles-ci finissent par être incapables de maintenir leur économie de subsistance, les ressources étant inférieures au

nombre d'individus. Cela a pour conséquence d'augmenter, une fois de plus, la dépendance économique des Inuit au gouvernement (Lachance, 1979). En 1955, le ministère affirme pour la première fois que l'économie de subsistance Inuit ne peut plus reposer uniquement sur la chasse et la trappe (Duhaime, 1985).

Ainsi, comme le démontre Duhaime (1985), vers 1957-1958, le gouvernement abandonne l'idée de « l'autosuffisance par la culture traditionnelle » afin de préserver « l'indépendance économique des Inuit ». Ces deux dernières portions de texte sont entre guillemets pour deux raisons. D'une part, car il est démontré plus haut que la trappe n'est pas une activité traditionnelle puisqu'elle est introduite et encouragée par les commerçants de fourrures. D'autre part, l'indépendance économique des Inuit est déjà en déclin depuis un certain temps. Il n'en reste pas moins que les visées du gouvernement sont claires, l'intention est de « remplacer presque entièrement les cultures autochtones par l'éducation du Blanc, par sa technologie et par son organisation sociale » (Duhaime, 1985 : 29). Pour ce faire, à partir de cette époque, les autorités canadiennes encouragent donc la sédentarisation des Inuit (Duhaime, 1985). Cela représente un exemple patent de colonialisme, un concept qui a donc sa place dans ce chapitre, car le gouvernement tente de mettre l'économie des régions nordiques sur la voie du travail salarié, du développement économique, de la modernité, des éléments déjà mis en lumière dans ce texte.

Par rapport à l'agglomération urbaine et au développement régional du Québec, les années 1950 marquent l'achèvement de la municipalisation et la « mise en valeur » du territoire, avec tout ce que cela implique de colonialisme et de colonisation pour les Autochtones. De plus, en 1951, la Loi sur les Indiens est modifiée : l'héritage du statut d'indien est encore plus limité après 21 ans pour ceux qui sont nés de mariages mixtes ; les conseils de bande reçoivent des pouvoirs de type municipaux ; un registre est créé pour centraliser les personnes associées à une réserve ; les personnes vivant hors réserve sont évacuées (Brisson et Girard, 2018). En somme, la définition identitaire est recadrée à l'espace de la réserve et exclut les personnes métissées ou vivant hors réserve. L'absence de tout cela dans le programme réaffirme le manque de suivi et de liens dans la situation coloniale.

De la même façon, la participation des peuples autochtones aux négociations constitutionnelles est tue. Pourtant, les peuples autochtones participent au processus constitutionnel qui mène à une reconnaissance de la part des politiques (Savard, 2009). En effet, les conférences constitutionnelles impliquent la question de la reconnaissance de l'autonomie des Autochtones par les provinces (Charest et Tanner, 1992).

En outre, tout comme le soulignent Bories-Sawala et Martin (2020), il semble y avoir un potentiel de confusion entre le début des pensionnats au Canada et au Québec. En effet, il est difficile de comprendre pourquoi il faut attendre le chapitre portant sur la deuxième moitié du 20^e siècle pour aborder les pensionnats du Canada, alors qu'il aurait pourtant été pertinent de le traiter dès le premier chapitre du programme de quatrième secondaire dans la section des « Affaires indiennes ». L'absence totale de liens avec le colonialisme ou la colonisation est également surprenante dans le cadre du seul chapitre qui aborde l'histoire des pensionnats. En fait, le traitement des pensionnats dans ce chapitre est un exemple criant du manque de fil conducteur dans un programme où le portrait de la situation coloniale est partiel et désarticulé.

Pourtant, cette période est truffée d'évènements historiques qui rendent compte d'une continuité du colonialisme. Par exemple, comme souligné précédemment, après la Deuxième Guerre mondiale, les autorités canadiennes intègrent la gestion des *Affaires indiennes* au Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration et ce n'est qu'en 1966 que le Ministère des Affaires autochtones et du Nord est créé (Bohaker et Iacovetta, 2009). Comme souligné précédemment, le gouvernement canadien a volontairement catégorisé et traité les peuples autochtones comme des immigrants sur leur propre territoire.

Dans cette portion du programme, il y a un point de précision lié à l'influence des États-Unis, sans toutefois qu'il y ait de lien avec les Autochtones. Pourtant, les Trente Glorieuses sont marquées par plusieurs changements dans la représentation des Autochtones à travers encore une fois le cinéma, mais aussi la télévision, les publicités ou même les mascottes sportives (Kelly, 2017). Ce serait l'occasion d'aborder la montée du mouvement « Red Power » de revendication et d'autodétermination à partir de la seconde moitié des

années 1960 aux États-Unis et la façon dont cela influence le contexte au Canada (Charest et Tanner, 1992), ainsi qu'une certaine sympathie dans les productions télévisuelles et cinématographiques même si plusieurs représentations restent douteuses (Kelly, 2017).

La période duplessiste implique les Autochtones. En effet, à partir de la deuxième moitié des années 1940, sous le gouvernement Duplessis, Hydro-Québec devient un instrument du développement minier et industriel de régions, comme l'Ungava. Cela est perçu dans une optique de conservatisme social et de libéralisme économique par Duplessis, qui mobilise des arguments civilisationnels faisant écho au concept de terra nullius. Ainsi, les Autochtones peuvent devenir des salariés, sédentaires et chrétiens avec un niveau de vie matérielle relativement confortable, ce qui expliquerait le manque de critiques autochtones à l'époque (Savard, 2009).

La Révolution tranquille est une période marquée par l'intervention de l'État et l'occupation des champs de compétences et donc par un changement dans les relations entre les peuples autochtones et le gouvernement du Québec qui élabore une nouvelle politique par rapport à ces derniers (Ducharme, 2009). À partir des années 1960, le gouvernement du Québec complète la nationalisation de l'hydroélectricité et planifie les travaux des années suivantes ; à la fin de la décennie, le gouvernement fédéral, contraint par la forte opposition des Premières Nations, doit abandonner l'abolition de la Loi sur les Indiens et des réserves et le transfert des terres et de la responsabilité des Autochtones aux provinces ; le projet de loi du Livre blanc de 1969 ne voit donc jamais le jour (Brisson et Girard, 2018). Cet épisode de manque de sensibilité des autorités pousse plusieurs organisations autochtones à se remanier afin de mieux représenter les Autochtones. Des décisions des cours, comme le jugement Malouf en 1973, viennent confirmer l'existence et les bases juridiques des droits des peuples autochtones et force, par exemple, le gouvernement du Québec à négocier avec les Cris, les Inuit et les Naskapis pour la convention de la Baie James et du Nord québécois en 1975 et celle du Nord-Est en 1978 (Brisson et Girard, 2018).

Cependant, l'insatisfaction et les contestations que ce projet suscitait (et suscite toujours) chez les autochtones concernés rappellent que la modernité est d'abord imposée avant

d'être négociée (Mercier et Ritchot, 1997). Selon Nungak (2017), le concept de *terra nullius* est encore présent dans les mentalités des hommes politiques québécois des années 1960 qui annexent l'Ungava sans consulter les Autochtones. Les autorités mobilisent ce principe aussi pour nier les droits autochtones au Québec au début de la planification des projets hydroélectriques sur des terres qui sont perçues comme « vierges » et sur lesquelles les autorités québécoises sont « maîtres chez elles ». Ici, la modernité et le nationalisme font écho au colonialisme.

Même si la convoitise de l'État est reconnue, la représentation de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois dans le programme pose donc un problème puisque les termes utilisés dénotent le fatalisme de la vision gouvernementale de la « mise en valeur » des territoires autochtones qui passerait par une (inévitabile) conciliation avec le gouvernement, comme si, encore une fois, les Autochtones ne peuvent pas mettre eux-mêmes leurs territoires en valeur et comme s'il n'y avait qu'une mise en valeur possible. Cette vision est réductrice et biaisée, dans la mesure où elle adjoint l'existence et la reconnaissance des territoires, des droits ancestraux et des revendications autochtones à l'intervention de l'État québécois — dont le bilan de déresponsabilisation par rapport aux peuples nordiques est pourtant manifeste —, lequel s'impose à eux avec des mentalités héritées du colonialisme, certains allant même jusqu'à qualifier ce phénomène de colonialisme hydroélectrique (Desbiens, 2004). Ainsi, c'est une représentation magnifiée de ces traités que l'on tente de transmettre aux élèves, alors que l'angle de la situation coloniale en donne un tout autre portrait.

Enfin, la montée du mouvement du « Red Power » aux États-Unis, évoquée précédemment, est liée à l'affirmation des peuples autochtones au Québec avec un engagement du côté des femmes autochtones et cela concorde avec la création de plusieurs organisations et de centres d'amitié autochtones dans les années 1960-1970. Ces derniers mobilisent notamment un discours international anticolonial, d'affirmation identitaire et d'autonomie (Brisson et Girard, 2018 ; Ricci, 2016 ; Arnaud, 2014). Néanmoins, ces liens font défaut dans cette partie du programme. Cela met une fois de plus en lumière le fait que le manque de lien à la situation coloniale a pour impact la désarticulation des éléments liés aux Autochtones dans ce programme.

5.8 1980 à nos jours Les choix de société dans le Québec contemporain

La réalité sociale énoncée dans le titre du dernier chapitre du programme est en apparence plutôt neutre, le terme de choix de société étant inclusif. Quelle sera ainsi la place de l'héritage de la situation coloniale dans les choix de société dans le Québec contemporain par rapport aux peuples autochtones ? Toutefois, puisque les liens explicites avec la colonisation se sont éteints au chapitre précédent, il est probable que la clôture du programme présente des éléments de l'histoire des Autochtones de façon désarticulée et donc avec un manque de liens avec le passé colonial des premiers chapitres.

À partir du champ sémantique de la situation coloniale, les termes suivants sont identifiés comme des indicateurs dans l'introduction de la période allant de 1980 à nos jours : autochtones, conditions de vie (peu favorables), problèmes sociaux, taux de scolarité et d'emploi sont peu élevés, mouvements d'affirmation et de revendication, dispute territoriale, Crise d'Oka, Mohawks, autorités fédérales et provinciales, discrimination, réticences, Commission de vérité et réconciliation du Canada, compréhension du parcours des peuples autochtones.

Le texte d'introduction du dernier chapitre débute avec les enjeux liés à la montée du souverainisme au Québec, qui connaît un premier sommet avec le référendum de 1980. Suivent le rapatriement de la constitution canadienne et les impasses constitutionnelles qui mènent au second référendum de 1995. Puis, les enjeux économiques de l'alternance de croissances et de récessions ainsi que la montée du néolibéralisme et de sa mondialisation sont présentés et, une fois de plus, pour cette section économique, les Autochtones ne sont pas mentionnés. C'est en termes sociodémographiques que le texte traite de ce groupe social pour la première fois. Pour plusieurs communautés, la population augmente, mais les conditions de vie sont défavorables, notamment en raison des problèmes sociaux et des faibles taux de scolarisation et d'emploi. Il y a ainsi accentuation des mouvements d'affirmation et de revendication, surtout après la Crise d'Oka de 1990. La discrimination envers les Autochtones est soulignée en présentant en contrepartie un exemple de certaines initiatives visant à mieux comprendre leurs perspectives, soit la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Enfin, le texte se termine sur les changements de sociétés du

début des années 2000. La caractérisation de cette période vise à décrire la société québécoise au tournant des années 2000. L'interprétation des choix de société dans le Québec contemporain a pour but l'explication des liens entre conjonctures et choix citoyens.

La ligne du temps débute avec le premier référendum. Les éléments liés aux Autochtones sont ceux de la loi constitutionnelle de 1982, la reconnaissance des nations autochtones et de leurs droits par le Gouvernement du Québec en 1985, la Crise d'Oka en 1990, la création du Nunavut en 1999, la signature de la Paix des braves en 2002 et la déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones en 2007.

Trois éléments de la liste des connaissances historiques font référence aux Autochtones, dont un explicitement et deux implicitement :

Tableau 15 : éléments explicites et non explicites des connaissances historiques

Éléments explicites	Éléments non explicites
Droits des Autochtones Évolution sociodémographique Question linguistique	Redéfinition du rôle de l'État Statut politique du Québec Industrie culturelle Préoccupations environnementales Ère de l'information

La précision des connaissances détaille ces aspects de la façon suivante :

Tableau 16 : précisions des connaissances historiques

Redéfinition du rôle de l'État		Droits des Autochtones	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Politiques néolibérales	Loi constitutionnelle de 1982	
	Société civile	Crise d'Oka	
		Ententes et Conventions	
		Commission de vérité et réconciliation du Canada	

Statut politique du Québec		Évolution sociodémographique	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Référendum sur la souveraineté-association	Conditions de vie dans les collectivités autochtones	
	Rapatriement de la Constitution		
	Référendum sur la souveraineté		
Industrie culturelle		Question linguistique	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Financement de la culture	Langues autochtones	
	Diffusion de la culture		
Préoccupations environnementales		Ère de l'information	
Éléments explicites	Éléments non explicites	Éléments explicites	Éléments non explicites
	Contrôle des normes environnementales		Utilisation d'internet
	Exploitation des ressources		

Les concepts particuliers de néolibéralisme, de société civile et de souverainisme ne présentent aucun lien avec les peuples autochtones. Or, tous ces concepts sont pourtant liés aux Autochtones et leur éclairage donne à voir un portrait plus complexe de la place de ces derniers dans cette dernière période du programme.

Ce chapitre passe à côté d'une occasion d'établir une autre continuité avec la période précédente en soulignant la création de l'Assemblée des Premières Nations en 1980, qui représente les Autochtones lors des conférences des premiers ministres suivant la Loi constitutionnelle de 1982 et qui est liée à la montée de la création d'organisations et de centres d'amitié autochtone dans les années 1960 et 1970 (Brisson et Girard, 2018). En outre, les centres d'amitié autochtones sont liés à l'émergence d'une notion de société civile autochtone au Québec (Lévesque, 2011).

De plus, la montée du néolibéralisme dans les années 1980 est, elle aussi, liée aux mouvements autochtones d'autodétermination, car ces derniers sont confrontés aux enjeux liés à l'adaptation de leurs revendications à une vision individualiste, économiste et uniformisante de la citoyenneté néolibérale, parfois perçue comme une nouvelle forme de colonialisme, parfois envisagée comme une opportunité d'intégration de l'autogouvernance à la société majoritaire et sa logique de marché (Papillon, 2012 ; MacDonald, 2011).

De même, le souverainisme a des liens avec les Autochtones parce que les revendications territoriales de ces derniers représentent un problème pour les tenants du souverainisme québécois qui, ironiquement, mobilisent la constitution canadienne pour défendre l'unité du territoire québécois face à une potentielle menace sécessionniste des peuples autochtones, ce qui met en lumière tout le paradoxe de la légitimité des revendications souverainistes qui occulte la reconnaissance des droits autochtones (Pauwels, 2000). Par exemple, deux ans avant le référendum de 1980, lors de la rencontre organisée par le conseil des ministres du Parti Québécois avec plus d'une centaine de chefs des Premières Nations, le dialogue est difficile et empreint de stéréotypes, de paternalisme et d'incompréhensions, le tout ironiquement en promettant plus de droits et la décolonisation (Trudel, 2017). Cette rencontre trouble explique peut-être pourquoi la place des droits autochtones ne fut pas prépondérante lors du premier référendum sur la souveraineté, mais avec l'opposition des Cris et des Inuit au projet de Grande-Baleine à la fin des années 1980 et la Crise d'Oka de 1990, la place des Autochtones dans les débats entourant le second référendum de 1995 semble incontournable (Trudel, 2017). De plus, le rapatriement de la constitution en 1982 participe également à modifier l'approche souverainiste, car 1983 marque la première reconnaissance des revendications et des droits autochtones par le gouvernement du Québec, un prélude à la modification de la Loi sur les Indiens au fédéral et à la motion de reconnaissance des nations autochtones du Québec tous deux en 1985 (Brisson et Girard, 2018). Ainsi, après l'échec de l'Accord du lac Meech en 1987, les négociations constitutionnelles sont relancées en incluant les peuples autochtones dont la reconnaissance est également soulignée dans l'entente de Charlottetown qui est rejetée par la majorité de l'ensemble de la population (Charest et Tanner, 1992). Toutefois, plusieurs

Autochtones dans les années suivantes restent méfiants par rapport au souverainisme qui apparaît perpétuer le colonialisme parce qu'ils se souviennent des implications des liens entre indépendance des colons, nouvelles vagues de colonisation, exploitation des ressources et modernisation (Powless, 2016 ; Trudel, 2017). Cela rappelle encore une fois l'héritage des enjeux de la dynamique entre libération des colonies, nationalisme et mise à l'écart des Autochtones (Deneault, 2020; Veracini, 2007).

En outre, comme énoncé dans le cadre conceptuel, la mondialisation est un contexte international dans lequel les peuples autochtones s'allient entre eux et mettent en commun leurs revendications notamment dans le cyberspace et à l'Office des Nations Unies (Bellier, 2007 ; Belton, 2010). Or, le tout est absent du programme qui présente la mondialisation du seul point de vue économique, sans faire de lien avec l'Ère de l'information.

De même, les Autochtones sont absents des précisions de la connaissance historique de l'industrie culturelle, alors que, par exemple, leur rôle au sein de l'Office national du film du Canada est connu et souligné depuis 1940 (Croteau, 2015) et leurs littératures, qui émergent avec les mouvements de revendication en 1960, connaissent un renouveau et une diversification à partir des années 1990 (Armstrong et coll., 2018 ; Papillon, 2013). Parmi les nombreux thèmes qu'abordent les productions culturelles autochtones, la situation coloniale est un incontournable (Armstrong et coll., 2018 ; Croteau, 2015 ; Papillon, 2013).

Enfin, l'absence de lien avec le colonialisme dans ce chapitre participe à présenter les conditions de vie difficiles de plusieurs populations autochtones, les déclin culturels et linguistiques ainsi que la discrimination comme des éléments désarticulés qui apparaissent soudainement à l'époque contemporaine. Pourtant, la fermeture des derniers pensionnats se situe dans cette période et les nombreux enfants y ayant subi des traumatismes liés entre autres à la négligence et aux mauvais traitements se perpétuent à l'âge adulte et sont transmis d'une génération à l'autre ; cela, en plus des effets persistants du colonialisme, permet d'expliquer en grande partie la prolifération des problèmes sociaux contemporains, les déclin culturels et linguistiques et les inégalités socioéconomiques contemporaines (Dion

et coll., 2016 ; Posca, 2018). La question de la discrimination est aussi abordée de façon superficielle, sans soulever la question de l'origine coloniale des stéréotypes ni des impacts du darwinisme social, du racisme ou des stéréotypes (impacts au demeurant omis dans tout le programme). Pourtant, comme il est démontré depuis le début de la présente recherche, les questions de stéréotypes et de racisme et de leurs origines historiques sont centrales dans les travaux de recherches et les revendications autochtones.

5.9 Conclusion

Le premier chapitre est le seul totalement dédié aux Autochtones avec un portrait précolombien détaillé. La situation coloniale commence dans la seconde partie de ce chapitre avec la multiplication des contacts entre Autochtones et Européens motivés par la volonté d'enrichissement de ces derniers et les visées coloniales de la couronne française. L'utilité de l'expérience des Autochtones pour l'exploitation du territoire et l'établissement et la survie du projet de colonie est centrale dans cette portion. Toutefois, l'absence de lien avec le colonialisme empêche de mettre en lumière les enjeux des représentations coloniales de bon et de mauvais « sauvage » qui permet la justification (irrecevable pour nous) de la domination et du désaveu de ces « Autres » « primitifs » « incapables » à travers la doctrine de la découverte (*terra nullius*) dans la conjoncture ou la perspective européenne. En outre, l'importance du rôle des Autochtones dans le projet de colonie, un espace non défini, ne transparait pas dans le traitement des tentatives de colonisation.

Le deuxième chapitre aborde les relations entre la société coloniale et la métropole française. Le regain d'intérêt de cette dernière pour la colonisation à des fins mercantiles implique le monopole des compagnies de commerce de fourrures et l'importance des alliances avec les Autochtones pour la traite et l'adaptation des colons. Le regain de colonisation française s'incarne dans l'implantation de structures et d'actions coloniales, comme le régime seigneurial et l'évangélisation. La réorganisation politicojuridique se fait à travers le statut de colonie royale qui délègue la diplomatie autochtone au gouverneur. La colonisation mène à des conflits entre colons et Autochtones, une question qui est reprise par le rôle de ces derniers dans les guerres intercoloniales. La place des Autochtones par rapport à la société coloniale n'est pas définie malgré l'existence du terme de sociétés

colonisées, tout comme l'était le terme colonie dans le chapitre précédent, alors que leur lien avec les Européens est explicite. En outre, le manque de liens avec le mercantilisme, l'impérialisme, la colonisation et les Autochtones rappelle une fois de plus l'impact que peut avoir l'absence du concept de colonialisme. Pourtant, l'éclairage de la situation coloniale met en lumière la question de l'autonomie des peuples autochtones, de leur rôle dans la société globale qu'est la colonie. Cela permet d'aborder une histoire dynamique où le monopole autochtone complète la notion de monopole des compagnies ; où la complexité du phénomène d'esclavage se dévoile ; où les Autochtones ont la balance du pouvoir dans les conflits intercoloniaux ; où les Autochtones ne sont pas conquis et résistent à la colonisation.

Le troisième chapitre est axé sur la façon dont le changement d'empire marque la société coloniale. La proclamation royale est présentée comme une constitution atténuant certaines révoltes autochtones en leur réservant une importante part du territoire. Toutefois, c'est aussi à partir de ce chapitre, et plus précisément avec l'absence de liens entre les Autochtones et l'Acte de Québec, que débute l'effet tunnel où les enjeux d'identité nationale commencent à occulter l'histoire des Autochtones en monopolisant les concepts d'assimilation, d'allégeance, de conflit et de revendications. Ainsi, les sociétés colonisées ne font plus l'objet d'un portrait social spécifique. L'absence des concepts d'impérialisme et de colonialisme ne permet pas de mettre en évidence : le rôle du *Indirect Rule* britannique par rapport aux alliances autochtones ; les liens entre la doctrine de la découverte, l'oubli des fondements de la proclamation royale au moment de l'Acte de Québec et leurs répercussions à l'époque contemporaine, qui n'est pas non plus réinvestie plus tard dans le programme. Le changement d'empire du point de vue de la société coloniale ne permet pas non plus d'appréhender la montée d'une solidarité panautochtone et ses relations au pouvoir britannique.

Le quatrième et dernier chapitre du programme de troisième secondaire est centré sur les liens entre la montée du nationalisme et la quête d'autonomie des colons. Les Autochtones sont présents en ce qui a trait au rôle des agents des Indiens, des alliances dans le cadre de la Guerre de 1812 et dans la question du déclin du commerce des fourrures, qui marque

également la fin de leur participation à l'économie coloniale et à l'économie de manière générale pour le reste du programme. Le même constat est tiré pour la participation militaire qui se termine avec la Guerre de 1812. L'exemple de ce chapitre démontre le manque d'articulation de la situation coloniale par le contraste entre l'absence de liens au colonialisme et le grand degré de cohérence dans le traitement du concept de nationalisme, qui est le sujet de la réalité sociale, d'un des concepts particuliers et d'une connaissance historique. Dès lors, le concept de décolonisation est lié pour une première fois au nationalisme plutôt qu'aux Autochtones. Un portrait plus exhaustif de la situation coloniale permet cependant une représentation plus dynamique. Elle fait le pont entre la place des Autochtones dans la Proclamation royale et leur absence de l'Acte de Québec et de l'Acte constitutionnel qui dénote un changement dans la politique britannique de gestion des Autochtones. Ainsi, la situation coloniale permet un regard critique sur les enjeux liés aux agents des affaires, au commerce du bois, au libéralisme politique et aux rébellions patriotes dans des perspectives autochtones plus riches que ce que propose le programme au premier abord.

Le cinquième chapitre qui débute le programme de quatrième secondaire s'axe autour de la formation de la fédération canadienne dans un contexte de changements socioéconomiques. Alors qu'il n'y a aucune mention des Autochtones par rapport à l'Acte d'Union, qui est axé sur la perspective canadienne-française, il est indiqué que l'Acte de l'Amérique du Nord britannique inclut les Premières Nations dans le nouveau système fédéral, mais c'est une mention succincte qui mentionne rapidement la commission Bagot et la Loi sur les Indiens, ce qui est remis en perspective par l'entremise de la situation coloniale, car l'Acte d'Union est lié à la municipalisation des territoires autochtones et à cette commission qui mène par la suite à la création des réserves et aux lois présageant la Loi sur les Indiens. Ainsi, la situation coloniale permet de faire ressortir les liens entre les changements de pouvoir et la gestion colonialiste et expansionniste des autorités politiques du nouveau dominion britannique. Cela permet aussi de faire le pont avec le fait que les autorités politiques et religieuses du Québec tentent d'endiguer l'exode des Canadiens français par la colonisation impliquant de ce fait certains peuples autochtones. En outre, le seul exemple de résistance autochtone à la colonisation est le cas des Métis, ce qui rappelle

la vieille habitude de fétichiser ce peuple franco-catholique en enseignement de l'histoire au Québec pour faire écho à la trame narrative canadienne-française d'opposition aux autorités angloprotestantes. L'effet tunnel est amoindri par ce chapitre, même si les éléments non explicites restent importants. L'absence de liens avec la première phase d'industrialisation renforce cependant la portion économique de cet effet. Aborder ce chapitre du point de vue du colonialisme permet également de souligner le changement de statut des Autochtones, qui passent d'alliés essentiels à obstacles au progrès.

Le sixième chapitre vise à expliquer le maintien identitaire des Canadiens français à travers les frictions nationalistes dans un contexte de quête d'autonomie du Canada. Le retour du concept de nationalisme dans le titre du chapitre annonce le retour de l'effet tunnel. De fait, seule la gouverne des populations autochtones dans les politiques intérieures canadiennes est présentée et aucun des concepts particuliers d'impérialisme, de libéralisme et d'urbanisation ne sont liés aux Autochtones. Pourtant, le colonialisme est bien présent dans cette période à travers la continuité du darwinisme social, de la colonisation des régions, des pensionnats et des pressions « civilisationnelles ». Les Autochtones fondent d'ailleurs des organisations pour défendre leurs intérêts. La participation d'Autochtones à la Première et à la Deuxième Guerre mondiale n'est aucunement mentionnée. De même, le changement de représentation à partir de la deuxième phase d'industrialisation et de la dépression économique des années 1930, passant d'obstacles au progrès à fainéants, à dépendants aux crochets de l'État n'est pas abordé. Ce manque est amplifié par l'absence de la question de la représentation des Autochtones dans la culture de masse. Ce sujet permet pourtant de comprendre le rôle de l'industrie cinématographique dans la diffusion des stéréotypes issus du colonialisme.

Le septième chapitre est centré sur l'intervention d'État québécois dans une optique de modernisation. La modernisation marque cependant la fin des liens à la colonisation. Or, la modernité comme revers du colonialisme permet une analyse critique de l'absence des Autochtones dans les éléments qui lui sont liés. Bien que le programme présente le dynamisme démographique des Autochtones, les impacts sociaux du projet d'assimilation des pensionnats ainsi que les conventions contemporaines et la montée de ce qui est qualifié

de forme de nationalisme autochtone, les liens avec l'histoire coloniale sont complètement absents. En outre, l'abord de la montée du néonationalisme québécois dans ce chapitre concorde avec un retour de l'effet tunnel, malgré que seulement trois connaissances historiques sont explicitement liées aux Autochtones et que le concept de décolonisation est une fois plus monopolisé par les enjeux d'identité nationale. Le colonialisme est toutefois encore pertinent dans ce chapitre pour traiter du lien entre la présence autochtone dans l'arctique, le développement économique du Nord et les enjeux géostratégiques de la Guerre froide.

De même, durant cette période, il n'est aucunement soulevé que : le processus de municipalisation s'achève ; la Loi sur les Indiens est modifiée ; les Affaires indiennes sont gérées par le Ministère de l'Immigration ; les autochtones sont fortement représentés au cinéma et à la télévision américaine. La période duplessiste et l'implication du conservatisme social et du libéralisme économique en lien avec le colonialisme dans la perception des Autochtones et l'exploitation de leurs territoires ne sont également pas mis en lumière.

On peut en venir au même constat pour la période de la Révolution tranquille qui passe outre le prélude des conventions des années 1970, alors que la fin de cette période est marquée par le mouvement *Red Power*, l'opposition au livre blanc de 1969 et la montée de la création de nombreuses organisations autochtones, montée qui se poursuit à la décennie suivante et qui soutiennent les procédures juridiques menant au jugement Malouf. De plus, l'absence de lien au colonialisme appauvrit le portrait de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois qui devient un cas de figure de la nécessité de cession territoriale pour une mise en valeur par le gouvernement du Québec à travers la négociation de traités.

Le huitième et dernier chapitre du programme vise à expliquer les conjonctures qui amènent les Québécois à faire d'importants choix de société. Ces derniers sont surtout liés au souverainisme et seulement en partie aux Autochtones, mais aucun rappel de l'histoire coloniale, ni même des pensionnats n'est mobilisé pour expliquer les conditions de vie défavorables et l'étiollement sociolinguistique de plusieurs communautés autochtones. Dès

lors, la Crise d'Oka et la discrimination sont présentées comme des phénomènes sociaux désarticulés qui suffisent à expliquer l'accentuation des mouvements d'affirmation et de revendication et les initiatives d'enquêtes publiques. Enfin, le manque de référence aux Autochtones dans le souverainisme, la montée du néolibéralisme, la mondialisation, l'industrie culturelle ainsi que l'absence du concept de stéréotype et de racisme participe à occulter les éléments explicatifs des choix de société dans le Québec contemporain.

Cette analyse confirme que le programme d'histoire du Québec et du Canada présente un portrait partiel et donc partial de la situation coloniale. En ne l'abordant pas de front en tant que fait social total et en ne maintenant pas une contextualisation globale tout au long de ses huit sections, le programme est limité à certains aspects précis parsemés à la pièce au long d'une trame majoritairement eurocanadienne. Néanmoins, ce programme représente une certaine amélioration par rapport à l'historique de l'enseignement de l'histoire au Québec, ne serait-ce que par l'intégration partielle de certains éléments de la CVR ou du CEPN, et ce, même si ces éléments sont désarticulés par l'absence de liens au colonialisme. Il en découle un programme reflétant un contexte social en transition vers la vérité et la réconciliation, mais loin d'être une représentation exemplaire de décolonisation de l'éducation.

6. Conclusion générale

Cette recherche a permis de démontrer qu'au Québec, avant le 20^e siècle, le parcours de la société forme un tout avec le colonialisme. L'enseignement véhicule des stéréotypes justifiant ce système de pensée tout en façonnant l'identité canadienne-française. Aujourd'hui, bien que morcelé et diffus, l'héritage colonial est toujours actif au Québec et au Canada (Capitaine, 2018). Les recherches portant sur la représentation des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire sont récentes. Elles prennent de l'importance dans les années 1960-1970, mais n'atteignent le pouvoir décisionnel que dans les années 1990-2000 et se manifestent dans la réforme du programme d'Histoire de troisième et quatrième secondaire au début des années 2000 (Arsenault, 2011 ; Bories-Sawala et Martin, 2018). En 2014, le ministère de l'Éducation annonce l'élaboration d'un nouveau programme d'histoire. Un membre du Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) est invité. Sa participation se termine abruptement et de façon nébuleuse (Bories-Sawala et Martin, 2020). De plus, après la publication de la première ébauche du programme, plusieurs représentants autochtones sont critiques de cette version préliminaire et demandant de respecter les perspectives autochtones. Toutefois, leurs recommandations sont suivies en partie (Bories-Sawala et Martin, 2020). C'est aussi dans cette période que la Commission Vérité Réconciliation (CVR) du Canada propulse les peuples autochtones au centre des enjeux sociaux en demandant notamment l'élaboration de programmes d'étude plus sensibles à l'histoire des peuples autochtones et à l'héritage colonial (CVR, 2012). La demande de sensibilisation par rapport aux réalités autochtones et aux conséquences du colonialisme est d'ailleurs réitérée par deux autres commissions d'enquête publiant leur rapport dans les années suivant l'implantation du nouveau programme d'histoire (CERP, 2019 ; ENFFADA, 2019). Cette demande générale d'une meilleure éducation historique représente un désaveu de la qualité de l'enseignement des dernières décennies, mais le lien spécifique avec le contexte actuel en enseignement de l'histoire n'est pas explicite. Ainsi, le dernier programme d'histoire du Québec et du Canada (2017) apparaît comme un texte représentant la perspective ministérielle par rapport à l'historique des Autochtones, un objet d'étude pertinent pour analyser plus largement l'image des Autochtones en enseignement de l'histoire.

Bien que les recherches sur ce sujet au Québec s'articulent autour des questions de déconstruction des stéréotypes, d'agentivité, de marginalisation, de liens cohérents entre le passé historique et les réalités autochtones actuelles, elles n'abordent pas ces enjeux dans leur ensemble, ce que le concept de situation coloniale de Balandier (1951) permet de faire en redressant le fil conducteur entre histoires des Autochtones, colonialisme et enseignement de l'histoire du Québec et du Canada.

Cette recherche permet donc de combler certaines lacunes dans les études portant sur l'image des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec en démontrant l'importance de la prise en compte de la situation coloniale. L'analyse des manuels, bien que révélatrice, n'est pas faite parce qu'elle implique une grande variabilité et que l'utilisation du manuel est sélective, morcelée et ponctuelle, certains enseignants ne les utilisant que ponctuellement ou pas du tout (Boutonnet, 2013). De plus, aucune recherche ne s'intéresse précisément au lien entre la situation coloniale et la représentation des Autochtones dans le programme d'histoire de 2017, alors que ce mémoire démontre la pertinence de cette approche théorique pour comprendre une part de l'histoire des peuples autochtones. L'autre manque comblé par cette recherche est l'étude comparative du sujet du colonialisme en éducation dans des recherches provenant du reste du Canada et d'autres pays au passé colonial. Cela permet de démontrer une tendance théorique internationale qui contraste avec celles du Québec qui néglige les approches critiquant le colonialisme et son héritage. Ainsi, l'analyse démontre que les liens entre colonialisme et représentations des Autochtones dans le programme d'Histoire du Québec et du Canada de troisième et de quatrième secondaire (2017) sont partiels et non explicites, ce qui ne répond pas aux principales critiques autochtones, qui insistent pourtant sur l'importance d'enseigner la colonisation, le colonialisme et leurs conséquences.

Trois champs d'études par rapport aux Autochtones et à l'enseignement de l'histoire au Québec guident cette recherche : les représentations des élèves et les manuels scolaires et la didactique de l'histoire. Les représentations des enseignants par rapport aux Autochtones ne sont pas traitées par manque de recherches sur le sujet. Toutefois, quelques recherches

exploratoires suggèrent que les finalités identitaires des enseignants sont ce qui influence le plus l'enseignement de l'histoire (Lanoix, 2017 ; Moisan et coll., 2020). À la lumière des recherches présentées, il semble y avoir un lien entre le contexte historique marqué par le colonialisme, le contexte social québécois affecté par les tensions entre Autochtones et allochtones et le contexte pratique de l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada dans lequel les élèves mobilisent les mêmes stéréotypes sur les Autochtones que ce qui se retrouve dans les manuels scolaires. De plus, la problématique de l'image des autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec est entourée d'un sous texte colonial sans pourtant qu'il soit abordé explicitement. La présente recherche permet donc de mettre en lumière l'importance de l'héritage colonial dans le domaine de l'enseignement de l'histoire au Québec.

Comme exposé le concept de *colonialisme* représente l'idéologie légitimant les rapports de domination à partir desquelles la société coloniale soumet une certaine évolution aux sociétés colonisées au sein de la société globale de la colonie, alors que la *situation coloniale* est la totalité dynamique qui englobe toutes les composantes en interaction de ce fait social total (Balandier, 1951). De plus, le concept de *colonialité* réfère au fait que malgré la fin de la colonisation, le colonialisme est encore ancré dans la société contemporaine (Quijano, 2007), alors qu'en éducation la *colonialité du savoir* appelle à la décolonisation des rapports de domination dans la construction des savoirs (Walsh, 2007) à partir des *perspectives autochtones* (Kanu, 2005). Le tout mis en lien avec les définitions des concepts de colonie, de colonisateurs, de colons, de colonisés, de colonisation, d'impérialisme et d'agentivité permet une étude des liens entre colonialisme et représentations des Autochtones dans le programme d'Histoire du Québec et du Canada (2017).

Le programme en tant que matériau textuel est traité par l'entremise d'une méthode inspirée de l'analyse de contenu et du principe didactique de conceptualisation. Des techniques de codification et de classification sont appliquées au texte à partir du cadre conceptuel de la situation coloniale afin de faire une analyse des contextes d'énonciations et des significations (Henry et Moscovici, 1968 ; L'Écuyer, R. 1990 ; Sabourin, 2009). Les

questions de recherche sont opérationnalisées grâce aux indicateurs sémantiques du cadre conceptuel qui servent ensuite à interroger le document (Paillé, 2007). En identifiant les caractéristiques conceptuelles de la situation coloniale présentée dans le programme, les contenus manifestes et latents sont classifiés en liens explicites et non explicites par rapport aux Autochtones (Van der Maren, 1996 ; Walker et Avant, 2005). L'analyse qualitative des contenus manifestes et latents est privilégiée, car c'est une étape qui mène à différents niveaux de signification et que le programme représente un petit corpus de données déjà organisées selon une certaine structure. La petite taille du corpus ne nécessite donc pas plusieurs étapes de mesure de comptabilisation, de fréquence et de distribution des données (Shear et coll., 2015). De plus, l'approche qualitative d'analyse de contenu a l'avantage de garder les données intactes lors de leur organisation (Vincent et Arcand, 1979).

L'analyse du programme commence avec la question de la multiplication des contacts entre Autochtones et Européens. L'utilité de l'expérience des Autochtones pour l'exploitation du territoire et l'établissement et la survie du projet de colonie est centrale. Toutefois, l'absence de lien avec le colonialisme empêche de mettre en lumière les enjeux des stéréotypes coloniaux qui visent la pseudojustification de la domination, comme la doctrine de la découverte (*terra nullius*).

Avec les relations entre la société coloniale et la métropole française, l'intérêt pour la colonisation à des fins mercantiles implique le monopole des compagnies et l'importance des alliances autochtones pour le commerce et l'adaptation des colons. Cela s'incarne dans l'implantation de structures et d'actions coloniales. La colonisation provoque également des conflits et des alliances entre colons et Autochtones. Cependant, alors que le lien entre Européens et société coloniale est explicite, la place des Autochtones par rapport à la colonie ou à la société coloniale n'est pas définie et les termes de colonisés et de sociétés colonisés sont absents du programme. En outre, le manque de liens avec le mercantilisme, l'impérialisme, la colonisation et les Autochtones réitère l'impact que peut avoir l'absence du concept de colonialisme. Ainsi, la situation coloniale met en lumière la question de l'autonomie des peuples autochtones et de leur rôle dans la société globale qu'est la

colonie. Cela permet d'aborder l'histoire de façon dynamique avec une meilleure représentation de l'agentivité des acteurs historiques autochtones.

Le programme axe les impacts du changement d'empire sur la société coloniale et l'absence de liens entre Autochtones et Acte de Québec marque le début d'un effet tunnel. Les concepts d'assimilation, d'allégeance, de conflit et de revendications sont exclusifs aux enjeux identitaires des Canadiens français occultant ainsi l'histoire des Autochtones, ce qui s'explique par l'absence des concepts d'impérialisme et de colonialisme. Le changement d'empire du point de vue de la société coloniale est donc problématique parce que cela limite le portrait du rôle actif des Autochtones par rapport à la mise en place d'un monopole britannique qui ne les a pourtant pas conquis.

Dans le contexte de la montée du nationalisme et de la quête d'autonomie des colons, les Autochtones sont peu présents. Le déclin du commerce des fourrures marque la fin de leur participation à l'économie et la Guerre de 1812 met fin à leur participation militaire. Le contraste entre l'absence du colonialisme et la surreprésentation du concept de nationalisme est révélateur du manque d'articulation de la situation coloniale dans le programme. Ainsi, dans deux chapitres, le concept de décolonisation est exclusivement lié au nationalisme, sans jamais faire référence aux Autochtones. Un portrait plus exhaustif de la situation coloniale permettrait une représentation plus dynamique. Elle fait le pont entre la place des Autochtones dans la Proclamation royale et leur absence de l'Acte de Québec et de l'Acte constitutionnel. Elle permet un regard critique sur les enjeux liés à la gestion coloniale, à l'économie, au libéralisme et aux rébellions dans des perspectives autochtones qui enrichiraient le programme.

Les Autochtones sont également absents du traitement de l'Acte d'Union, qui est plutôt axé sur la perspective canadienne-française et l'inclusion des Premières Nations dans la fédération canadienne est à peine mentionnée, tout comme la commission Bagot. Or, la situation coloniale met en lumière les liens entre l'Acte d'Union, la municipalisation des territoires autochtones, les résistances autochtones, la commission Bagot, la création des réserves et les textes législatifs qui préfigurent la Loi sur les Indiens. La présence de cette

dernière dans le programme ainsi que les enjeux de colonisation de cette période atténuent l'effet tunnel, mais l'absence de liens entre Autochtones et industrialisation, alors qu'ils passent du statut d'alliés à celui d'obstacles au progrès, renforce la portion économique de cet effet.

Les enjeux identitaires liés à l'autonomie du Canada se manifestent dans l'affirmation des nationalismes. L'effet tunnel est de retour. L'impérialisme est opposé au nationalisme canadien-français sans faire de liens avec les Autochtones. Ils sont absents de la culture de masse. Le libéralisme et l'urbanisation ne s'adressent pas non plus à eux. La participation militaire d'Autochtones aux guerres mondiales est occultée. Aucune mention n'est faite du changement de représentation qui les fait passer d'obstacles au progrès à fainéants aux crochets de l'État. La situation coloniale permet également de contester l'absence des questions liées au darwinisme social, à la colonisation, au maintien des pensionnats, aux pressions « civilisationnelles », à la diffusion de stéréotypes et aux réactions autochtones.

La période duplessiste et la Révolution tranquille marquent la fin des liens à l'histoire coloniale. Or, aborder la modernité comme revers du colonialisme mène à une analyse critique de l'absence des Autochtones dans les éléments qui lui sont liés, car même si le programme présente les impacts des pensionnats et les enjeux liés aux conventions, la montée du néonationalisme québécois participe à ramener l'effet tunnel avec un accaparement du concept de décolonisation et de moindres connaissances historiques liées aux Autochtones. Ainsi, plusieurs éléments sont occultés : la modification de la Loi sur les Indiens, la gestion des Affaires indiennes par le Ministère de l'Immigration et l'influence de la représentation des Autochtones dans le cinéma et la télévision américaine. Même constat pour ce qui est des liens avec le mouvement *Red Power*, l'opposition au livre blanc de 1969, la création d'organisations autochtones et le jugement Malouf. De plus, le portrait de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois comporte un biais étatique la présentant comme un exemple de la nécessité de cession territoriale pour une mise en valeur par le gouvernement du Québec, ce qui fait indirectement écho au concept de *terra nullius*.

L'explication des conjonctures qui mènent aux choix de société contemporains est principalement liée aux Québécois et malgré la présentation des conditions de vie défavorables et de la dégradation sociolinguistique de plusieurs communautés autochtones, aucun lien n'est fait avec le passé colonial, les stéréotypes et le racisme. La Crise d'Oka et la discrimination sont donc présentées de façon désarticulée, suffisant en eux-mêmes à expliquer les mouvements autochtones d'affirmation et de revendication ainsi que les enquêtes publiques. Les Autochtones n'ont aucun lien avec le souverainisme, la montée du néolibéralisme, la mondialisation et l'industrie culturelle.

L'analyse confirme que le programme d'histoire du Québec et du Canada inclut un portrait partiel et partial de la situation coloniale. En effet, ce fait social total n'est pas abordé de manière frontale et sa contextualisation globale ne fait pas l'objet d'un suivi cohérent tout au long des huit sections. Le programme est donc limité à certains aspects précis parsemés à la pièce dans une trame majoritairement eurocanadienne. Enfin, si ce programme représente une amélioration par rapport au passé de l'enseignement de l'histoire au Québec à travers l'intégration de certaines recommandations de la CVR ou du CEPN, l'absence de liens avec le colonialisme, le racisme et les stéréotypes met en lumière le travail qu'il reste à faire pour atteindre la vérité, la réconciliation et la décolonisation en éducation.

7. Bibliographie

Acheson, T. (1972). The national policy and the industrialization of the Maritimes, 1880-1910. *Acadiensis*, 1(2), 3-28.

Anderson, C. B. (2012). Misplaced multiculturalism: Representations of American Indians in US history academic content standards. *Curriculum Inquiry*, 42(4), 497-509.

Andreotti, V., Ahenakew, C. et Cooper, G. (2011). Epistemological pluralism: Ethical and pedagogical challenges in higher education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 7(1), 40-50.

Ardant, P. (1965). Le néo-colonialisme : thème, mythe et réalité. *Revue française de science politique*, 837-855.

Arnaud, A. (2014). Féminisme autochtone militant : quel féminisme pour quelle militance?. *Nouvelles pratiques sociales*, 27(1), 211-222.

Arsenault, G. (2011). *La mise à l'agenda du « problème » de la sous-représentation des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec, 1960-2010*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.

Aitken, A. et Radford, L. (2018). Learning to teach for reconciliation in Canada: Potential, resistance and stumbling forward. *Teaching and Teacher Education*, 75, 40-48.

Aleiss, A. (2005). *Making the white man's Indian: Native Americans and Hollywood movies*. Greenwood Publishing Group.

Apple, M. W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2(4), 27-40.

Apple, M. W. et King, N. R. (1977). What do schools teach?. *Curriculum inquiry*, 6(4), 341-358.

Armstrong, J., King, T., Vizenor, G., Hayden, D., Alexie, T. S., McLeod, N., ... et Martin, K. (2018). Nous sommes des histoires : réflexions sur la littérature autochtone. Mémoire d'encrier.

Arteau, J. F. (2011). Création d'un gouvernement autonome au Nunavik, Québec, Canada. Dans Petit, J. G., Bonnier Viger, Y., Aatami, P. et Iserhoff, A. (dir.). *Les Inuit et les Cris du nord du Québec* (p. 53-60). Presses de l'Université du Québec.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.

- Balandier, G. (1951). La situation coloniale : approche théorique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 11, 44-79.
- Balandier, G. (2002). La situation coloniale : ancien concept, nouvelle réalité. *French Politics, Culture & Society*, 20(2), 4-10.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barnhardt, N. R. (2014). Creating a place for indigenous knowledge in education: The Alaska Native Knowledge Network (p. 137-158). Dans XXXX (dir.) *Place-based education in the global age*. Routledge.
- Battiste, M. (2004). Animating sites of postcolonial education: Indigenous knowledge and the humanities. *Plenary Address, May, 29*.
- Battiste, M. (2019). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC press.
- Battiste, M. et Barman, J. (Eds.). (1995). *First Nations education in Canada: The circle unfolds*. UBC Press.
- Bayart, J.-F. (2000). *L'Etat en Afrique: La politique du ventre*. Paris, France : Fayard.
- Begum, N. et Saini, R. (2020). Demarcation and definition: explicating the meaning and scope of 'decolonisation' in the social and political sciences. *The Political Quarterly*, 91(1), 217-221.
- Bellier, I. (2007). *La participation des Peuples autochtones aux Nations unies : intérêts et limites d'une présence institutionnelle*.
- Belton, K. A. (2010). From cyberspace to offline communities: Indigenous peoples and global connectivity. *Alternatives*, 35(3), 193-215.
- Bernard, J. P. (2022). «*Emparons-nous du sol!*» *Chômage, retour à la terre et colonialisme durant la Grande dépression au Québec*.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Presses Université Laval.
- Bertram, C. A. (2008). *Curriculum recontextualisation: a case study of the South African high school History curriculum* (Doctoral dissertation, University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg).
- Bhatia, S. (2002). Orientalism in Euro-American and Indian psychology: historical representations of "natives" in Colonial and postcolonial contexts. *History of Psychology*, 5(4), 376.

Bishop, R. (2011). Freeing ourselves from neo-colonial domination in research. In *Freeing Ourselves* (pp. 1-30). SensePublishers.

Blow, F. (2011). Everything flows and nothing stays : how students make sense of the historical concepts of change, continuity and development. *Teaching History*, (145), p. 47.

Bodkin-Andrews, G. et Carlson, B. (2016). The legacy of racism and Indigenous Australian identity within education. *Race Ethnicity and Education*, 19(4), 784-807.

Bohaker, H. et Iacovetta, F. (2009). Making aboriginal people ‘immigrants too’: A comparison of citizenship programs for newcomers and indigenous peoples in Postwar Canada, 1940s–1960s. *Canadian Historical Review*, 90(3), 427-462.

Boivin, R. et Morin, R. (2007). La Commission royale sur les peuples autochtones (1991-1996) ou la longue marche des peuples autochtones du Canada vers la reconnaissance de leurs droits. *Recherches amérindiennes au Québec*, 37(1), 25–36.

Bories-Sawala, H. E. et Martin, T. (2020). *EUX et NOUS. La place des Autochtones dans l’enseignement de l’histoire nationale du Québec. Volume 1,2,3*. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/Bories-Sawala_Helga_Elisabeth/Bories-Sawala_Helga_Elisabeth.html

Bourguignon Rougier, P., Colin, P. et Grosfogel, R. (2014). *Penser l’envers obscur de la modernité-Une anthologie de la pensée décoloniale latino-américaine*. Presses universitaires de Limoges.

Bousquet, M. P. (2012). De la pensée holistique à l’Indian Time : dix stéréotypes à éviter sur les Amérindiens. *Nouvelles pratiques sociales*, 24(2), 204-226.

Boutonnet, V., Cardin, J. F. et Éthier, M.-A. (2012). Les représentations quant à la place des savoirs dans l’éducation historique telles qu’elles se sont manifestées lors du débat concernant le nouveau programme d’histoire au Québec (2006–2010). *Actes du colloque international de didactique de l’histoire, de la géographie et éducation à la citoyenneté*, 91-110.

Boutonnet, V. (2017). Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d’histoire nationale. Dans Éthier, M.-A », Boutonnet, V., Demers, D. et Lefrançois, D. (dir.) *Quel sens pour l’histoire ? Analyse critique du nouveau programme d’Histoire du Québec et du Canada* (p. 61-79). Éditions M..

Brisson, C. et Girard, C. (2018). *Reconnaissance et exclusion des peuples autochtones au Québec*. Presses de l’Université Laval.

Brunet, M. H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d’histoire et d’éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 52(2), 409-431.

Buxton, L. (2017). Ditching deficit thinking: Changing to a culture of high expectations. *Issues in Educational Research*, 27(2), 198.

Calderon, D. (2014). Uncovering settler grammars in curriculum. *Educational Studies*, 50(4), 313-338.

Candau, V. M. F. et Russo, K. (2010). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 151-169.

Capitaine, B. (2018). Expressions ordinaires et politiques du racisme anti-autochtone au Québec. *Sociologie et sociétés*, 50(2), 77-99.

Carpin, G. (2008). Tadoussac, lieu de pouvoir au temps des compagnies. In *Les traces de la Nouvelle-France. Québec : Les Presses de l'Université Laval (coll. « Atlas historique du Québec »)*.

Carretero, M. et Kriger, M. (2011). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture & Psychology*, 17(2), 177-195.

Cartier, Y. (1964). Fort-Chimo, carrefour de l'est de l'Ungava. *Cahiers de géographie du Québec*, 9(17), 61-75.

CEPN (Conseil en Éducation des Premières Nations). (Septembre 2016). *Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada du secondaire 3 : Analyses et recommandations*. Mémoire, disponible en ligne : <https://cepn-fnec.com/documentation/etudes-analyses-et-memoires/>

CEPN (Conseil en Éducation des Premières Nations). (Novembre 2016). *Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada du secondaire 4 : Analyses et recommandations*. Mémoire, disponible en ligne : <https://cepn-fnec.com/documentation/etudes-analyses-et-memoires/>

Charest, P. (2001). *Les Nord-Côtiers : peuplement de la partie orientale de la Côte-Nord du golfe du Saint-Laurent*. Les Presses de l'Université Laval.

Charest, P. et Tanner, A. (1992). La reconquête du pouvoir par les autochtones. *Anthropologie et sociétés*, 16(3), 5-16.

Chartier, J. F., Meunier, J. G., Danis, J. et Jendoubi, M. (2008). Le travail conceptuel collectif : une analyse assistée par ordinateur du concept d'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE dans les journaux québécois. Heiden, S. et Pincemin, B. (dir.), *JADT*, 297-307.

- Clark, P. et LeVasseur, L. (2015). Deux points de vue sur l'enseignement de l'histoire au Canada. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (69), 123-134.
- Cole, E. A. (2007). Transitional justice and the reform of history education. *The International Journal of Transitional Justice*, 1(1), 115-137.
- Comeau, R. et Lavallée, J. (2007). Réplique à l'article de Michèle Dagenais et Christian Laville. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 253-259.
- Commission de vérité, réconciliation du Canada, Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès. (2019). *Rapport final*. Gouvernement du Québec.
- Côté, H. (2009). La collection archéologique du site Cartier-Roberval (1541-1543) : témoignage unique d'un projet colonial français en Amérique. *Archéologies*, 22, 54-70.
- Croteau, S. (2015). Quand le cinéma autochtone devient exemplaire : diversité culturelle et patrimoine cinématographique sous les Visions autochtones de l'ONF. *Imaginations : Journal of Cross-Cultural Image Studies*, 6(1), 85-106.
- Curtil, C. (2019). *Les fondements épistémologiques, didactiques et idéologiques du programme d'Histoire du Québec et du Canada (deuxième cycle du secondaire)*. (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke).
- Curtin, P. D. (1974). *Economic change in precolonial Africa*. University of Wisconsin Press.
- Cuttrara, S. A. (2018). The settler grammar of Canadian history curriculum: Why historical thinking is unable to respond to the TRC's calls to action. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 250-275.
- Damas, D. (2002). *Arctic migrants/Arctic villagers: The transformation of Inuit settlement in the central Arctic*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- Deneault, A. (2020). *Bande de colons. Une mauvaise conscience de classe*. Lux.
- Delâge, D. (1985). Le pays renversé: Amérindiens et européens en Amérique du nord-est, 1600-1664. Boréal.
- Delâge, D. (2009). Les Premières Nations et la guerre de la Conquête (1754-1765). *Les Cahiers des dix*, (63), 1-67.

Delâge, D. et Warren, J.-P. (2017). *Le piège de la liberté. Les peuples autochtones dans l'engrenage des régimes coloniaux*. Boréal

Desbarats, C. et Greer, A. (2011), « Où est la Nouvelle-France ? », *Revue d'histoire de l'Amérique française* 64, 3-4, pp. 31-62.

Desbiens, C. (2004). Nation to nation: defining new structures of development in northern Quebec. *Economic Geography*, 80(4), 351-366.

Desbiens, C. et Hirt, I. (2012), Les Autochtones au Canada : espaces et peuples en mutation, *L'Information géographique*, 76, 29-46.

Dion, J., Hains, J., Ross, A. et Collin-Vézina, D. (2016). Pensionnats autochtones : impact intergénérationnel. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (25). P.

Donald, D. (2009). Forts, curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining decolonization of Aboriginal-Canadian relations in educational contexts. *First Nations Perspectives*, 2(1), 1-24.

Donald, D. (2012). Indigenous Métissage: A decolonizing research sensibility. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(5), 533-555.

Donald, D. (2012). Forts, colonial frontier logics, and Aboriginal-Canadian relations: Imagining decolonizing educational philosophies in Canadian contexts. *Nom des directeurs (dir.) Decolonizing philosophies of education* (p. 91-111). Brill Sense.

Ducharme, É. (2009). *L'État québécois et les autochtones : la construction d'une politique, 1960-1970*.

Duhaime, G. (1985). *De l'igloo au HLM : les Inuit sédentaires et l'Etat-providence*. Centre d'études nordiques, Université Laval.

Dupuis, R. (1991). *La question indienne au Canada*. Boréal.

Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Mémoire. Université Laval, Maîtrise en communication publique.

Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. (2019) *Rapport Kepek-Québec*. Canada.

Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S., Lefrançois, D., Yelle, F. et Déry, C. (2017). *Quel sens pour l'histoire. Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. Montréal, QC: M éditeur.

Éthier, M.-A. (2007). Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 53-58.

Éthier, M.-A., Cardin, J. F. et Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*.

Éthier, M.-A., Cardin, J. F. et Lefrançois, D. (2014). Épilogue sur le débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 26 (1), 89-97.

Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2010). La construction des identités et l'enseignement des sciences sociales et de l'histoire au Québec. La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història, 101-119.

Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2013). An analysis of historical agency in Québec history textbooks. *Education, citizenship and social justice*, 8(2), 119-133.

Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*, Éditions Maspéro.

Freire, P. (1968). *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, Éditions Maspéro.

Furo, A. (2018). *Decolonizing the Classroom Curriculum: Indigenous Knowledges, Colonizing Logics, and Ethical Spaces* (Doctoral dissertation, University of Ottawa).

Furner, J. (2004). Conceptual analysis: A method for understanding information as evidence, and evidence as information. *Archival science*, 4(3-4), 233-265.

Gagné, N. et Salaün, M. (2017). L'effacement du « colonial » ou seulement de ses formes les plus apparentes ? Penser le contemporain grâce à la notion de situation coloniale chez Georges Balandier. *Cargo, Revue d'anthropologie sociale et culturelle*, 6-7.

Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.

Gélinas, C. (2007). *Les Autochtones dans le Québec post-confédéral : 1867-1960*. Septentrion.

Gervais, S., Papillon, M. et Beaulieu, A. (2013). *Les Autochtones et le Québec : Des premiers contact au plan Nord*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Gettler, B. (2012). La consommation sous réserve : les agents indiens, la politique locale et les épiceries à Wendake au XIXe et XXe siècles. *Bulletin d'histoire politique*, 20(3), 170-185.

Gourgues, J. M. Images et mots blessants : de la colonialité du savoir à la colonialité de l'être haïtien dans les manuels scolaires locaux1.

Guimarães, S. (2015). The teaching of Afro-Brazilian and indigenous culture and history in Brazilian basic education in the 21st century. *Policy Futures in Education*, 13(8), 939-948.

Gunew, S. (2013). *Haunted nations: The colonial dimensions of multiculturalisms*. Routledge.

Harding, R. (2006). Historical representations of Aboriginal people in the Canadian news media. *Discourse & Society*, 17(2), 205-235.

Harris, L. M. (2012). Conceptual devices in the work of world historians. *Cognition and Instruction*, 30(4), 312-358.

Henry, P. et Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, (11), 36-60.

Iseke-Barnes, J. (2005). Misrepresentations of Indigenous history and science: Public broadcasting, the Internet, and education. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 26(2), 149-165.

Jansen, J. D. (1990). Curriculum as a political phenomenon: Historical reflections on Black South African Education. *The Journal of Negro Education*, 59(2), 195-206.

Kamgang, E. (2012). *Discours postcolonial et traduction de la littérature africaine subsaharienne après les années soixante Rémanences colonialistes*. University of Ottawa (Canada).

Kanu, Y. (2005). Teachers' perceptions of the integration of Aboriginal culture into the high school curriculum. *Alberta journal of educational research*, 51(1).

Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*. University of Toronto Press.

Kearns, L. L., Tompkins, J. et Lunney Borden, L. (2018). Transforming Graduate Studies through Decolonization: Sharing the Learning Journey of a Specialized Cohort. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(2).

Kelly, C. R. (2017). Representations of Native Americans in the mass media. In Oxford Research Encyclopedia of Communication.

Kim, E. J. (2015). Neo-colonialism in our schools: Representations of Indigenous perspectives in Ontario science curricula. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(1), 119-143.

Korteweg, L., Fiddler, T., Bissell, A., Primavesi, L., Clarke, M. et Moon, M. (2014). Circles of hope in indigenizing mainstream teacher education. *Creating circles of hope in teacher education*, 20-36.

Lacasse, J. P. (1996). Les confins nordiques de la Province de Québec, selon l'Acte constitutionnel de 1774. *Cahiers de géographie du Québec*, 40(110), 205-220.

Lachance, D. (1979). *Les Inuit du Québec. Perspectives anthropologiques*. Les Éditions du Renouveau pédagogique.

Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 173-196.

Larochelle, C. (2018). L'apprentissage des Autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915).

Laugrand, F. (2002). *Mourir et renaître : la réception du christianisme par les Inuit de l'Arctique de l'Est canadien (1890-1940)*. Presses Université Laval.

Laville, C. (2006). La crise du programme d'histoire au Québec : Quelles leçons en tirer?. *Canadian Issues*, 80-85.

Lavoie, M. (2007). Politique sur commande : les effets des commissions d'enquête sur la philosophie publique et la politique indienne au Canada, 1828-1996. *Recherches amérindiennes au Québec*, 37(1), 5-23.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. Dans M. S. Donovan et J. D. Bransford (dir.), *How students learn history in the classroom* (pp. 31-77). National Academies Press.

Lefrançois, D., Éthier, M. A. et Demers, S. (2010). Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'Histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire: une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenne. *Traces. Revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 48(3), 37-42.

Lefrançois, D., Éthier, M. A. et Demers, S. (2009). Justice sociale et réforme scolaire au Québec : le cas du programme d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ». *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1), 1-20.

Lepage, P. (2019). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Leroux, S. (2014). Le point de vue des Innus de Sept-Îles, Uashat et Maliotenam sur les relations entre Autochtones et Allochtones en milieu urbain : vers une concitoyenneté. *Nouvelles pratiques sociales*, 27(1), 64-77.

Leslie, J. (1982). The Bagot Commission: Developing a Corporate Memory for the Indian Department. *Historical Papers/Communications historiques*, 17(1), 31-52.

Létourneau, J. (2006). Faut-il craindre une autre histoire du Québec?. *Canadian Issues*, 87-90.

Létourneau, J. (2010). Quelle histoire d'avenir pour le Québec?. *Histoire de l'éducation*, (126), 97-120.

Létourneau, J. et Moisan, S. (2004). « Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements », *The Canadian historical review*, 85(2), 325-356.

Létourneau, J. (2014). « Les Autochtones et le Canada dans les représentations des jeunes », (329-352), Dans *Je me souviens. Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Montréal, Fides.

LeVasseur, L. et Cardin, J. F. (2013). L'enseignement de l'histoire au secondaire : de la certitude du récit sur la nation au vertige de la modernité. *Phronesis*, 2(2-3), 63-76.

Lévesque, C. (2011). Une société civile autochtone au Québec Section 4. *L'activisme autochtone : Hier et aujourd'hui*, 16.

Lopes Cardozo, M. T. (2012). Transforming pre-service teacher education in Bolivia: from indigenous denial to decolonisation?. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(5), 751-772.

Lowe, K. et Yunkaporta, T. (2013). The inclusion of Aboriginal and Torres Strait Islander content in the Australian National Curriculum: A cultural, cognitive and socio-political evaluation. *Curriculum Perspectives*, 33(1), 1-14.

MacDonald, F. (2011). Indigenous peoples and neoliberal "privatization" in Canada: Opportunities, cautions and constraints. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 44(2), 257-273.

Manning, R. et Harrison, N. (2018). Narratives of place and land: teaching indigenous histories in Australian and New Zealand teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(9), 4.

Mercier, G. et Ritchot, G. (1997). La Baie James. Les dessous d'une rencontre que la bureaucratie n'avait pas prévue, *Cahiers de géographie du Québec*, 41(113), p. 137-169.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf

Mirza, V. (2002). Une ethnologie de la mondialisation est-elle possible?. *Anthropologie et sociétés*, 26(1), 159-175.

Mishra, V. et Hodge, B. (1991). What is post (-) colonialism?. *Textual practice*, 5(3), 399-414.

Moisan, S. (2002). Mémoire historique de l'aventure québécoise chez les jeunes Franco-Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde et analyse des résultats.

Moisan, S., P. Zanazanian et A. Maltais-Landry (2020). Enseigner l'histoire de son pays. Quelles postures et pratiques d'enseignants québécois à l'égard de la prise en compte de la pluralité des expériences (p.). Dans Nadine, F., Gautschi, P. et Markus, F. (dir.) *The Teaching of the History of One's Own Country – International Experiences in a Comparative Perspective*. Wochenschau Verlag.

Morais, A. M. (1999). Is there any change in science educational reforms? A sociological study of theories of instruction. *British Journal of Sociology of Education*, 20(1), 37-53.

Morantz, T. (2002). L'histoire de l'est de la baie James au XX^e siècle. À la recherche d'une interprétation. *Recherches amérindiennes au Québec*, 32 (2) : 63-70.

Morantz, T. (2011). Deux peuples différents, deux trajectoires différentes : le commerce des fourrures et le gouvernement. Dans Petit, J.-G., Bonnier Viger, Y., Aatami, P. et Ashley, I. (dir), *Les Inuit et les Cris du Nord du Québec : territoire, gouvernance, société et culture* (p. 39-53). Québec, Presses de l'université du Québec.

Morin, M. (1997). III. Le statut des autochtones en Nouvelle-France. Dans xxxx (dir.) *L'usurpation de la souveraineté autochtone. Le cas des peuples de la Nouvelle-France et des colonies anglaises de l'Amérique du Nord* (p.). Montréal, Boréal.

Morin, M. (2013). Fraternité, souveraineté et autonomie des Autochtones en Nouvelle-France. *Revue générale de droit*, 43(2), 531–598.

Morton, D. (2008). Les canadiens indigènes engagés dans la Première Guerre mondiale. *Guerres mondiales et conflits contemporains*, (2), 37-49.

Munroe, E., Borden, L., Murray Orr, A., Toney, D. et Meader, J. (2013). Decolonizing Aboriginal education in the 21st century. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 317-337.

Norrie, K. H. (1979). The National Policy and the rate of prairie settlement: a review. *Journal of Canadian Studies*, 14(3), 63-76.

Nungak, Z. (1999). Zebedee Nungak on Nunavut. *Inuktitut Magazine*, 85, 19-32.

Nungak, Z. (2017). *Wrestling with colonialism on steroids: Quebec Inuit fight for their homeland*. Véhicule Press.

O'Bomsawin, K. (2011). *Le racisme à l'égard des autochtones en milieu urbain au Québec : expériences, enjeux et défis*. Mémoire. Université du Québec à Montréal, Maîtrise en sociologie.

O'Brien, D. C. (1972). Modernization, order, and the erosion of a democratic ideal: American political science 1960–70. *The Journal of Development Studies*, 8(4), 351-378.

Ortner, S. B. (2001). Specifying agency the comaroffs and their critics. *Interventions*, 3(1), 76-84.

Osterhammel, J. (2010). « Colonialisme » et « Empires coloniaux ». *Labyrinthe*, (35), 57-68.

Ouellet, F. (1965). *Histoire économique et sociale du Québec, 1760-1850, structures et conjoncture*.

Owuor, J. (2007). Integrating African indigenous knowledge in Kenya's formal education system: The potential for sustainable development. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 2(2).

Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

Papillon, J. (2013). Imaginaires autochtones contemporains. *Temps zéro*, 7. P. ?

Papillon, M. (2012). Les peuples autochtones et la citoyenneté : quelques effets contradictoires de la gouvernance néolibérale. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 14(1).

Parent, A. (2014). *Couverture journalistique des affaires de droit relatif aux peuples autochtones au Québec : le cas d'Idle no more*. Mémoire en communication. Université Laval, Maîtrise en communication publique.

Parkes, R. J. (2007). Reading History curriculum as postcolonial text: Towards a curricular response to the history wars in Australia and beyond. *Curriculum Inquiry*, 37(4), 383-400.

Pauwels, J. P. (2000). *Les légitimités des revendications nationalistes : l'exemple du Québec. Fédéralisme Régionalisme.*

Poirier, S. (2000). Contemporanéités autochtones, territoires et (post) colonialisme : réflexions sur des exemples canadiens et australiens. *Anthropologie et sociétés*, 24(1), 137-153.

Posca, J. (2018). *Portrait des inégalités socioéconomiques touchant les Autochtones au Québec. Institut de recherche et d'informations socio-économiques.*

Powless, B. (2016). Le Québec et les Premières Nations. Les deux souverainetés sont-elles réconciliables?. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (15), 207-208.

Poyer, L. (2017). World War II and the development of global indigenous identities. *Identities*, 24(4), 417-435.

Prasad, A. (2003). *Postcolonial theory and organizational analysis: A critical engagement.* Springer.

Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, 21(2-3), 168-178.

Ray, K. et DeSanti, B. (dir.). (2022). *Understanding and Teaching Native American History.* University of Wisconsin Pres.

Ricci, A. (2016). Bâtir une communauté citoyenne : le militantisme chez les femmes autochtones pendant les années 1960 à 1990. *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(1), 75-85.

Rogers Stanton, C. (2014). The curricular Indian agent: Discursive colonization and Indigenous (dys) agency in US history textbooks. *Curriculum Inquiry*, 44(5), 649-676.

Roy, B. (2005). « Alcool en milieu autochtone et marqueurs identitaires meurtriers », *Drogues, santé et société*, 4(1), 85-128.

Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 415-444.

Saini, R. et Begum, N. (2020). Demarcation and definition: explicating the meaning and scope of 'decolonisation' in the social and political sciences. *The Political Quarterly*, 91(1), 217-221.

Saint-Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: “There are other children here”. *Review of education, pedagogy, and cultural studies*, 33(4), 306-317.

Saladin d’Anglure, B. (1992). Le troisième sexe, *La Recherche*, 245, 836-844.

Salée, D. (2005). Peuples autochtones, racisme et pouvoir d’État en contextes canadien et québécois : Éléments pour une ré-analyse. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 54-74.

Samson, G. et Fiset, R. (2011). Site de Cartier-Roberval à Cap-Rouge, Québec (Canada) : résultats archéologiques préliminaires 2006-2008. *Actes des congrès nationaux des sociétés historiques et scientifiques*, 133(3), 65-79.

Sanford, K., Williams, L., Hopper, T. et McGregor, C. (2012). Indigenous principles decolonizing teacher education: What we have learned. *in education*, 18(2).

Savard, J. R. (2005). L’intégration des Autochtones au régime seigneurial canadien : une approche renouvelée en histoire des Amérindiens. *La recherche relative aux Autochtones*, 169.

Savard, S. (2009). Les communautés autochtones du Québec et le développement hydroélectrique : un rapport de force avec l’État, de 1944 à aujourd’hui. *Recherches amérindiennes au Québec*, 39(1-2), 47-60.

Sawaya, J. P. (2002). *Alliance et dépendance : comment la Couronne britannique a obtenu la collaboration des Indiens de la vallée de Saint-Laurent entre 1760 et 1774* (Vol. 20). Les éditions du Septentrion.

Sawaya, J. P. (2015). *Des Braves et des Guerriers-Les amérindiens du Québec...* Presses de l’Université Laval.

Scott, D. (2013). Teaching Aboriginal Perspectives: An Investigation into Teacher Practices amidst Curriculum Change. *Canadian Social Studies*, 46(1), 31-43.

Semali, L. et Stambach, A. (1997). *Cultural identity in an African context: Indigenous education and curriculum in East Africa*.

Shear, S. B., Knowles, R. T., Soden, G. J. et Castro, A. J. (2015). Manifesting destiny: Re/presentations of indigenous peoples in K –12 US history standards. *Theory & Research in Social Education*, 43(1), 68-101.

Sheffield, R. S. et Riseman, N. (2018). *Indigenous peoples and the Second World War: The politics, experiences and legacies of war in the US, Canada, Australia and New Zealand*. Cambridge University Press.

- Shizha, E. (2013). *Reclaiming our indigenous voices: The problem with postcolonial Sub-Saharan African school curriculum*.
- Sioui, G. E. (2011) [1999]. *Pour une histoire amérindienne de l'Amérique*. Les Presses de l'Université Laval.
- Smiley, D. V. (1975). Canada and the Quest for a National Policy. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 8(1), 40-62.
- Smith, B., Ng-A-Fook, N., Berry, S. et Spence, K. (2012). Deconstructing a curriculum of dominance: Teacher education, colonial frontier logics, and residential schooling. *TCI (Transnational Curriculum Inquiry)*, 8(2), 53-70.
- Smith, D. (1974) *Le Sauvage. Les autochtones dans les écrits historiques du Québec sur la période héroïque (1534-1663) de la Nouvelle-France*. Collection "Mercure". Division de l'histoire, Musée national de l'Homme.
- Sommer, M. (2011). Colonies-colonisation-colonialism: a typological reappraisal. *Ancient West & East*, 10, 183-193.
- Sossoyan, M. (2001). *The Kahnawake Iroquois and the Lower-Canadian Rebellions, 1837-1838*. Bibliothèque nationale du Canada.
- Stan, C. A. (2015). Analyse du programme d'histoire du Québec au 2^e cycle du secondaire : le rôle de la consultation publique et les changements par rapport au programme actuel. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (14), 111-120.
- Stanley, T. J. (2014). John A. Macdonald and the invention of white supremacy in Canada. *Canadian Issues/Thèmes Canadiens*.
- St-Hilaire, M. (2008). Entre l'île de Sable et Québec : la pointe aux Alouettes. In *Les traces de la Nouvelle-France. Québec : Les Presses de l'Université Laval*. [En ligne] : <https://atlas.cieq.ca/les-traces-de-la-nouvelle-france/entre-l-ile-de-sable-et-quebec--la-pointe-aux-alouettes.pdf>.
- Tomkins, J. (2002). Learning to see what they can't: Decolonizing perspectives on Indigenous education in the racial context of rural Nova Scotia. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 37(003).
- Trudel, F. (1991). " Mais ils ont si peu de besoins". Les Inuit de la baie d'Ungava et la traite à Fort Chimo (1830-1843). *Anthropologie et sociétés*, 15(1), 89-124.
- Trudel, P. (2000), "Histoire, neutralité et Autochtones : une longue histoire...", *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 53(4), 521-527.

- Trudel, P. (2004). Médias et autochtones : pour une information équilibrée et dépourvue de préjugés. *Bulletin d'histoire politique*, 12(3), 145-167.
- Trudel, P. (2017). La souveraineté du Québec et les peuples autochtones. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (18), 54-59.
- Trudel, M. et d'Allaire, M. (2004). Deux siècles d'esclavage au Québec (Vol. 139). Éditions Hurtubise HMH.
- Tupper, J. A. et Cappello, M. (2008). Teaching treaties as (un) usual narratives: Disrupting the curricular commonsense. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 559-578.
- Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*. New York, NY: Routledge.
- Usher, P. J. (2000). « Traditional Ecological Knowledge in Environmental Assessment and Management », *Arctic*, 53(2), 183-193.
- Van Boxtel, C. et van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it?. *Teaching History*, (150), p. 44.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- VanSledright, B. A. et Frankes, L. (2000). Concept- and strategic-knowledge development in historical study: A comparative exploration in two fourth-grade classrooms. *Cognition and Instruction*, 18(2), p. 239-283.
- Veracini, L. (2007). Settler colonialism and decolonisation. *Faculty of Law, Humanities and the Arts – Papers*, 6 (2), 1-11.
- Viau, R. (2005). *Femmes de personne. Sexes, genres et pouvoirs en Iroquoisie ancienne*. Boréal.
- Vick-Westgate, A. (2002). *Nunavik : Inuit-controlled education in arctic Quebec*. University of Calgary Press.
- Vincent, S. et Arcand, B. (1979). *L'Image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec, ou Comment les québécois ne sont pas des sauvages*. Éditions Hurtubise.
- Walker, L. O. et Avant, K. C. (2005). *Strategies for theory construction in nursing*.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, 19(48), 25-35.

Ward, M. K. (2011). Teaching Indigenous American Culture and History: Perpetuating Knowledge or Furthering Intellectual Colonization?. *Journal of Social Sciences*, 7(2), 104-112.

Warren, J. P. (2013). Enseignement, mémoire, histoire : Les examens d'histoire de 4e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012). *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*.

White, R. (1991). *The middle ground: Indians, empires, and republics in the Great Lakes region, 1650-1815*. Cambridge University Press.

Winegard, T. C. (2012). *For King and Kanata: Canadian Indians and the First World War*. University of Manitoba Press.

Woolman, D. C. (2001). Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: A comparative study of four African countries. *International Education Journal*, 2(5), 27-46.