

Université de Montréal

**La mise à l'agenda du « problème » de la sous-
représentation des Autochtones dans l'enseignement de
l'histoire nationale au Québec, 1960-2010**

par

Gabriel Arsenault

Département de science politique

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences

en vue de l'obtention du grade de Ms

en science politique

option mémoire

Avril, 2011

© Gabriel Arsenault, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé:

La mise à l'agenda du « problème » de la sous-représentation des Autochtones dans
l'enseignement de l'histoire nationale au Québec, 1960-2010

présenté par :
Gabriel Arsenault

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Laurence Bherer, président-rapporteur
Denis Saint-Martin, directeur de recherche
Christine Rothmayr, membre du jury

Résumé

À partir des années 1960, avec l'apparition d'un « nous » québécois territorialement défini, intellectuels et groupes de pression se mettent à construire le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école au Québec. Nous comparons la place de ce « problème » à l'agenda des concepteurs des deux derniers programmes d'enseignement de l'histoire nationale à l'école secondaire au Québec : Histoire du Québec et du Canada (1982-2008) et Histoire et éducation à la citoyenneté (2007/2008-). Nous montrons que ce « problème » n'a été inscrit avec prééminence qu'à l'agenda des concepteurs du nouveau programme.

Comment expliquer cette différence entre l'agenda des concepteurs de ces deux programmes? En se basant sur l'approche des courants multiples développée par John Kingdon, nous montrons qu'à partir des années 1990, tous les éléments étaient réunis pour favoriser la mise à l'agenda de ce « problème » - courant des problèmes, courant des solutions, courant de la politique, entrepreneur politique et fenêtre d'opportunité. Par contraste, nous arguons qu'à la fin des années 1970, un élément manquait : le courant de la politique, et en particulier le « national mood ». Pour rendre ce concept moins a-historique, nous déclinons le « national mood » en trois niveaux hiérarchiques de croyances, selon la typologie de Sabatier et Jenkins-Smith (1993). Nous montrons qu'il y a eu un changement au niveau des croyances les plus fondamentales et inaltérables des élites intellectuelles et politiques québécoises entre la fin des années 1970 et les années 1990 consistant à reconnaître les peuples autochtones.

Mots-clés : Mise à l'agenda, John W. Kingdon, hiérarchie des croyances, enseignement de l'histoire nationale au Québec, peuples autochtones, « national mood », identité québécoise

Abstract

With the emergence of a territorially-based Quebec identity in the 1960s intellectuals and pressure groups began to construct the “problem” of aboriginal under-representation in Quebec’s national history program. We compare the importance of this “problem” on the agenda of the designers of the last two high school national history teaching programs in Quebec: History of Quebec and Canada (1982-2008) and History and Education Citizenship (2007/2008-). We show that this “problem” only gained prominence on the agenda of the second program’s designers.

To explain this difference between the agenda of the two programs’ designers, we use John Kingdon’s Multiple Streams approach. We show that in the 1990s and 2000s, all the elements favouring the agenda setting of this “problem” were present: the problem stream, the policy stream, the politics stream, the political entrepreneur and the policy window. In contrast, we argue that in the late 1970s, one element was missing: the politics stream, more specifically the national mood. To make the concept of national mood less a-historical, we use Sabatier and Jenkins-Smith’s typology (1993) and distinguish three levels of beliefs constitutive of the national mood. We assert that a change occurred at the deepest and most unalterable level of beliefs held by Quebec’s intellectual and political élite between the late 1970s and the 1990s in favour of the recognition of aboriginal peoples.

Keywords : Agenda setting, John W. Kingdon, hierarchy of beliefs, national history teaching in Quebec, Aboriginal peoples, national mood, Quebec identity

Table des matières

| | |
|---|-----|
| Chapitre I: Introduction..... | 9 |
| Les programmes..... | 11 |
| Cadre d'analyse..... | 14 |
| Précisions et amendements | 21 |
| Un cadre d'analyse appropriée?..... | 32 |
| Thèse et menu..... | 36 |
| | |
| Chapitre II: L'explanandum..... | 38 |
| Directives et recommandations..... | 40 |
| Les programmes..... | 42 |
| Les manuels..... | 53 |
| Les examens..... | 57 |
| Conclusion..... | 60 |
| | |
| Chapitre III: Le courant des problèmes..... | 62 |
| 1960-1980..... | 64 |
| 1980-2005..... | 70 |
| Comparaison..... | 73 |
| | |
| Chapitre IV: Le courant des solutions..... | 80 |
| Les solutions privilégiées..... | 81 |
| Proéminence des solutions..... | 86 |
| Conclusion..... | 105 |
| | |
| Chapitre V: Le courant de la politique..... | 107 |
| Turnover du personnel..... | 108 |
| Campagne des groupes..... | 114 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| Institutions..... | 116 |
| «National mood»..... | 119 |
| Conclusion..... | 143 |
| | |
| Chapitre VI: Conclusion..... | 144 |
| Limites et mérites..... | 146 |
| Perspectives de généralisation..... | 157 |
| Pertinence sociale..... | 157 |
| Recommandations..... | 160 |
| | |
| Bibliographie..... | 165 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Place des autochtones dans les programmes | 51 |
| Tableau 2 : Place des autochtones dans les manuels | 57 |
| Tableau 3 : Place des autochtones dans les examens ministériels de juin..... | 59 |
| Tableau 4 : La longueur des instances de la construction du problème | 74 |
| Tableau 5 : L'achalandage du lieu des instances de la construction du problème..... | 76 |
| Tableau 6 : La crédibilité des auteurs des instances de la construction du problème..... | 76 |
| Tableau 7: La proximité des instances de la construction du problème d'une fenêtre d'opportunité..... | 77 |
| Tableau 8 : La place des autochtones dans les manuels avant vs après la Conquête..... | 83 |

Liste des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 : L'approche des courants multiples..... | 21 |
| Figure 2 : Typologie des objets d'histoire..... | 136 |

À mon père,

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier Denis Saint-Martin pour son support moral, ses commentaires toujours judicieux... et pour l'exemple qu'il m'a donné. Si j'ai décidé de poursuivre mes études supérieures en science politique, c'est en bonne partie à cause de lui.

J'aimerais ensuite remercier d'André-J. Bélanger, coach de tous les pepeux, et dont l'enseignement humaniste vaut pour la vie – c'est-à-dire pour toute la durée de la vie et pour pratiquement toutes ses sphères.

Enfin, je tiens à remercier Jean-Paul Bernard, Félix Bouvier, Jean-François Cardin, Louise Charpentier, Michèle Dagenais, Stéphane Dorais, Marc-André Éthier, Marius Langlois, Christian Laville, Ekaterina Piskunova, Lise Quirion, Christine Rothmayr et Michel Sarra-Bournet qui ont, de différentes façons et sans nécessairement le savoir, inscrit leur marque dans ce mémoire.

Dans un autre ordre d'idées, j'aimerais en profiter pour vanter la qualité de mes camarades du département, tant sur le plan intellectuel qu'affectif. Je salue en particulier la joyeuse équipe du C-3110 : Marie Depelteau-Paquette, l'hon. Émile Goulet et Julie Robillard.

Chapitre 1 : Introduction

Avant les années 1960, le « nous » canadien français ne s'étendait pas aux autochtones¹ en tant que tels. Un canadien français était défini culturellement (Seymour 1999, 84), notamment par la langue française et la religion catholique. Un individu né algonquin pouvait bien s'intégrer au « nous » canadien français en embrassant la langue française et la religion catholique. Mais en aucun cas pourrait-on dire que le « nous » canadien français englobait le « peuple » algonquin, ou un quelconque autre « peuple » autochtone en lui-même.

À partir des années 1960, le « nous » canadien-français cède progressivement sa place à un « nous » québécois. Ce nouveau « nous » est défini territorialement. Il s'étend sur tout le territoire de la province du Québec. Être maître chez « nous » signifie être maître sur le territoire du Québec (Balthazar 1986, 160).

Se pose alors la question du rapport entre les autochtones du Québec et le nouveau « nous » québécois. Si le nouveau « nous » des canadiens français s'étend jusqu'aux frontières de la province, il n'exclut plus tout à fait les autochtones vivant à l'intérieur d'elles. Mais les autochtones du Québec sont-ils pour autant *Québécois* au même sens que ceux d'héritage canadien français? Si la frontière identitaire entre canadiens français et autochtones était clairement délimitée avant 1960², elle commence à s'embrouiller à partir de la Révolution tranquille. Encore aujourd'hui, les intellectuels débattent de la filiation identitaire entre Québécois d'héritage canadien français et autochtones du Québec. Par exemple, Gérard Bouchard estime que le cercle de la nation québécoise doit englober les nations autochtones du Québec (Bouchard, 2000) alors que pour Michel Seymour, les nations autochtones se situent à l'extérieur de la nation québécoise (Seymour, 2000).

De manière attendue, cette délicate question résonne dans les débats sur les politiques publiques. Formulée d'une façon très générale, nous proposons dans ce mémoire d'étudier la question de l'extension du « nous » québécois aux autochtones du Québec dans les débats

¹ C'est-à-dire, suivant l'usage courant au Canada ainsi que la loi constitutionnelle de 1982, article 35 (2), les Amérindiens, les Inuit et les Métis.

² Bien sûr, le métissage entre les deux populations a toujours rendu poreuse cette « frontière ».

autour d'une politique publique : le programme d'enseignement de l'histoire nationale³ à l'école secondaire au Québec. Peu de politiques se prononcent en effet aussi clairement et de façon aussi détaillée sur l'identité québécoise, sur celle de sa majorité d'héritage canadien-français et sur celle des autochtones du Québec.

À partir des années 1960, intellectuels et groupes de pression se mettent à critiquer la représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Canada et au Québec (Vincent et Arcand 1979, 17-19). Ces critiques sont nombreuses. Nous privilégions toutefois une seule d'entre elles, celle qui nous apparaît dominante. Selon cette critique, les autochtones sont sous-représentés dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec. Cet enseignement n'aborderait les autochtones qu'entre l'arrivée de Jacques Cartier et la Conquête, et ne s'intéresserait à eux que dans le cadre de l'histoire blanche. En somme, plusieurs reprochent à l'enseignement de l'histoire nationale de ne pas suffisamment reconnaître l'importance de l'apport des autochtones à l'histoire du Québec.

Pour le dire avec Gérard Bouchard, l'histoire nationale « institue un *nous* qu'elle raconte et à qui elle s'adresse et un *autre* qui n'intervient jamais comme sujet » (Bouchard 1999, 87). Lorsque l'histoire nationale enseignée était celle du Canada français et catholique, les autochtones, en tant que tels, se situaient clairement à l'extérieur du « nous » mis en histoire. En tant que « autre », les autochtones étaient peu discutés dans le récit de l'histoire nationale. Cette évacuation de l'histoire des autochtones n'était alors guère plus problématique que celle de l'histoire des protestants. Mais progressivement à partir des années 1960, suivant le passage du « nous » canadien français au « nous » québécois, l'«objet» mis en histoire dans le cours d'histoire nationale à l'école secondaire au Québec passe, comme on le verra, du « Canada français et catholique » au « Québec ». Le raisonnement de plusieurs intellectuels et groupes de pression est alors le suivant : si l'histoire nationale enseignée est celle du Québec et que des autochtones ont toujours vécu sur le territoire québécois, n'est-il pas illégitime d'évacuer l'histoire des autochtones de l'histoire nationale québécoise?

³ Le « cours d'histoire nationale » s'oppose au « cours d'histoire universelle ». Au Québec, comme c'est le plus fréquent en Amérique du Nord, les élèves du secondaire suivent un cours « d'histoire nationale » et un autre cours « d'histoire universelle ».

À la fin des années 1970, débute la conception d'un nouveau programme d'enseignement de l'histoire nationale à l'école secondaire au Québec, Histoire du Québec et du Canada (HQC). Le « problème » de la sous-représentation des autochtones n'est pas fortement inscrit à l'agenda des concepteurs de ce programme. À partir du milieu des années 1990, débute la conception du programme successeur, Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC). Le « problème » de la sous-représentation des autochtones est inscrit avec prééminence à l'agenda de ces concepteurs. La question concrète à laquelle s'attache de répondre ce mémoire est la suivante : Pourquoi le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école au Québec, construit dès les années 1960, a-t-il atteint avec prééminence l'agenda des décideurs à partir des années 1990 plutôt qu'à la fin des années 1970?

Juste avant d'exposer les grandes lignes du cadre d'analyse utilisé pour mener à terme notre enquête, il convient de présenter brièvement les programmes dont il sera question tout au long de l'analyse.

Les programmes

Depuis la création du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), en 1964, il y a eu plusieurs modifications au cours d'histoire nationale au secondaire. Nous jugeons utile de distinguer quatre périodes: la période pré-1970, la période 1970-1982, la période 1982-2007/2008, et la période post-2007/2008. Chacune de ces périodes est caractérisée par une situation particulière en enseignement de l'histoire nationale au secondaire.

Pré-1970

Avant 1970, il y a une coexistence de trois programmes d'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec, correspondant aux trois réseaux scolaires : anglo-catholique, anglo-protestant et franco-catholique. Le programme du réseau francophone, Civilisation française et catholique au Canada, est alors très différent des programmes des

réseaux anglophones, tous les deux basés sur le manuel *Building the Canadian Nation* de l'Ontarien George W. Brown⁴.

1970-1982

En 1964, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent), à l'origine de la modernisation du système d'éducation québécois⁵, recommande d'harmoniser l'enseignement de l'histoire nationale à l'école dans la province de façon à ce que les grandes lignes de cet enseignement soient les mêmes dans les écoles de langue française et les écoles de langue anglaise⁶.

Suivant cette recommandation du Rapport Parent, aux lendemains de la Crise d'octobre de 1970, le MEQ émet le Plan d'études 625 (en anglais, *Syllabus 609*), qui constitue la première tentative d'établir les grandes lignes communes aux réseaux scolaires franco-catholique, anglo-catholique et anglo-protestant en enseignement de l'histoire nationale. Mais le Plan d'études 625 ne se substitue pas entièrement aux programmes précédents. S'il rend désuet leur « version longue », il est explicitement complémentaire à leur « version courte ». En effet, le programme d'études secondaires de chaque réseau contient un fascicule résumant les grandes orientations de leur programme en histoire nationale. Dans le réseau anglo-catholique, cette « version courte » renvoie au fascicule de *Course of study for the English Catholic High School*, « History of Canada » (1963). L'équivalent anglo-protestant renvoie à un fascicule du *Handbook for Teachers in the Protestant Schools of the Province of Québec* (1965). Enfin, celui du réseau francophone réfère à « Histoire du Canada 41 » (1967). Ces fascicules, ou « versions courtes », demeurent valides après l'entrée en vigueur du Plan d'études 625.

⁴ Pour le réseau anglo-protestant, voir: Québec. 1965. «Grade X». *Handbook for Teachers in the Protestant Schools of the Province of Quebec*. Department of Education. Pour le réseau anglo-catholique, voir Québec. 1963. «History of Canada. Third Year High». *Course of Study for the English Catholic High Schools*. The Directorate.

⁵ Rappelons que c'est cette commission qui est à l'origine du Ministère de l'Éducation du Québec, des polyvalentes, des Cégeps...

⁶ La recommandation 272 du Rapport Parent se lit ainsi : « Nous recommandons que les programmes d'histoire générale et les programmes d'histoire du Canada soient les mêmes, dans leurs grandes lignes, pour les écoles françaises et les écoles anglaises ». Québec. [1964] 1970. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Tome III, p. 153.

Si on en juge par la véritable crise qu'il a suscitée lors des états généraux de 1971 sur l'enseignement de l'histoire nationale convoqués par la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), on peut dire que le Plan d'études n'a pas été bien reçu⁷. Réagissant aux critiques de la SPHQ, dès 1972, le MEQ procède à quelques réajustements si on se fie à l'Annuaire de l'enseignement secondaire. L'annuaire se propose en réalité comme un guide de lecture du Plan d'études 625. Il précise quelles sections et sous-sections sont les plus importantes et propose une périodisation légèrement différente. Dès 1972, on fait référence au cours d'histoire nationale par l'appellation « Histoire 412 ».

Précisons enfin qu'à l'automne 1976, l'enseignement de l'histoire nationale devient obligatoire au Québec, c'est-à-dire que le passage de l'examen final du MEQ en histoire nationale (Histoire 412) est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.

1982-2007/2008

En 1977, paraît le Livre vert, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, qui annonce la réforme scolaire à venir. En 1979, sort le Livre orange, *L'école québécoise*, qui constitue l'énoncé politique et le plan d'action de cette réforme. Issue d'elle, le premier véritable programme d'histoire nationale commun aux élèves francophones et anglophones de la province, Histoire du Québec et du Canada (HQC), entre en vigueur en 1982. Le guide pédagogique à l'intention des enseignants paraît en 1983 et à partir de septembre 1985, le nouveau programme est véritablement implémenté.

En 1998, en guise de mise à jour, le dernier module se voit rajouter quelques contenus historiques. Le programme demeurera en vigueur jusqu'à l'année scolaire 2007-2008 inclusivement.

2007/2008-

En 1995-1996, annonçant la réforme scolaire des années 2000, paraît le rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation, *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Dans cette foulée, en octobre 1995, le ministre de l'éducation Jean Garon institue le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire nationale (Groupe

⁷ Nous traitons de cette polémique au chapitre II.

Lacoursière), qui remet son rapport final, *Se souvenir et devenir*, en mai 1996. Le Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*, familièrement appelé Rapport Inchauspé, précise les contours de la réforme des programmes à venir. Le nouveau programme d'histoire nationale, Histoire et éducation à la citoyenneté, est formellement annoncé.

En avril 2006, grâce à un article publié dans *Le Devoir* (Robitaille, 2006a), une première version du nouveau programme est rendue publique. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports (MELS), émet une deuxième version le 15 juin 2006, et le ministre Jean-Marc Fournier sanctionne une troisième et ultime version le 10 novembre de la même année. Enfin, à l'automne 2007, le nouveau programme Histoire et éducation à la citoyenneté⁸ entre en vigueur en troisième secondaire, et à l'automne 2008 en quatrième secondaire.

Cadre d'analyse

Depuis les travaux initiaux d'Harold Lasswell (1956), les analystes des politiques publiques ont pris coutume de découper le processus des politiques publiques en un certain nombre d'étapes. Procédant de façon méthodique et rationnelle, l'action de l'État est appelée à être analysée sous la lentille de la résolution de problèmes. On trouve la forme la plus achevée du découpage du cycle des politiques en six étapes chez un étudiant de Lasswell, Garry Brewer (1974). Dans la « première » étape de la séquence (*invention/initiation*) les décideurs identifient ou reconnaissent un problème donné. Seulement dans la deuxième étape (*estimation*), sous-pèsent-ils soigneusement le pour et le contre des différentes options pouvant être utilisées. Il s'agit dans une troisième étape (*selection*) de sélectionner la meilleure solution, dans une quatrième (*implementation*) de l'implémenter, dans une cinquième (*evaluation*) d'en faire l'évaluation et dans une sixième (*termination*), d'ajuster le tir en fonction de l'évaluation reçue.

Chacune de ces étapes ayant « une vie qui lui est propre » (DeLeon 1999, 21) - étant caractérisées par différentes *politics* impliquant souvent différents acteurs - l'analyste peut

choisir de s'attarder à une seule étape du cycle. Nous nous intéressons pour notre part à la première étape de la séquence de Brewer, l'initiation, ou la mise à l'agenda.

La grande interrogation à laquelle se rattache notre question de recherche peut se formuler comme suit : pourquoi certains « problèmes⁹ » se retrouvent-ils sur l'agenda des décideurs à tels moments plutôt qu'à tels autres? Dès le début des années 1970, on commence à se poser cette question dans des termes analogues. Cobb et Elder le soutiennent sans détour, « the critical question is how an issue or a demand becomes or fails to become the focus of concern and interest within a polity... How does it come to command a position on the agenda of legitimate political controversy or how is it denied that status? » (Cobb et Elder 1971, 903-904). Affinant le travail de segmentation du processus des politiques publiques, Cobb et ses collègues décomposent la mise à l'agenda en quatre étapes supplémentaires (Cobb, Ross et Ross, 1976). L'entrée (*entrance*) d'un enjeu à l'agenda suit, successivement, l'articulation d'un problème général (*initiation*), sa spécification en termes de demande publique précise (*specification*) et un jeu d'alliance réussi avec d'autres groupes (*expansion*).

Marquant une rupture avec une vision rationaliste (fins-moyens) du processus des politiques publiques, Cohen, March et Olsen, en développant le modèle de la poubelle, rejettent ce que nous pourrions appeler l'étapisme pré-décisionnel (Cohen, March et Olsen, 1972). Plus précisément, ils rejettent l'idée que l'inscription d'un problème à l'agenda précède la recherche de solutions, qui précède à son tour la décision en tant que telle. Ils rejettent *a fortiori* l'idée que la mise à l'agenda soit-elle même décomposable en quatre sous-étapes se succédant les unes aux autres de manière chronologique. Selon le modèle de la poubelle, la décision au sein d'une « anarchie organisée » (ex. l'université) résulterait d'une confluence (largement fortuite) entre quatre courants relativement indépendants les uns des autres : le courant des problèmes, le courant des solutions, le courant des participants et le courant des occasions de décision (*choice opportunities*). Les anarchies organisées sont caractérisées par des préférences ambiguës (les préférences des acteurs sont souvent floues et incohérentes), une technologie floue (le fonctionnement de l'organisation est mal compris par

⁸ Précisons qu'il existe un autre cours intitulé Histoire et éducation à la citoyenneté suivi par les élèves de secondaire I et II dont il ne sera pas question ici puisqu'il s'agit d'un cours d'histoire universelle plutôt que d'histoire du Québec.

⁹ Sauf indication contraire, les termes « problèmes » et « enjeux » sont utilisés indifféremment.

les acteurs) et une participation fluide (l'implication des acteurs varie significativement dans le temps et dans les différents secteurs de l'organisation). Selon la métaphore de base, une occasion de décision est vue comme une poubelle à l'intérieur de laquelle les participants (les acteurs impliqués dans le processus décisionnel) jettent des problèmes et des solutions.

John Kingdon adapte ce modèle au gouvernement fédéral américain, lui-même conçu comme une anarchie organisée¹⁰. Alors que le modèle de la poubelle porte sur la décision, dans *Agendas, Alternatives and Public Policies* (1984; 1995), Kingdon s'intéresse surtout à la mise à l'agenda. Même s'il se réfère à la mise à l'agenda comme un processus pré-décisionnel (Kingdon 2003, 3), il se pose fondamentalement en continuité avec Cohen, March et Olsen. L'étapisme pré-décisionnel rationaliste est ici aussi rejeté : les décideurs n'identifient pas un problème en un temps t_1 , n'analysent pas des possibles solutions qu'en un temps t_2 et ne prennent pas une décision qu'en un temps t_3 . Kingdon s'intéresse à la mise à l'agenda dans la mesure où il constate que les décideurs accordent une attention variable aux différents enjeux. La question fondamentale que se pose Kingdon dans cet ouvrage peut être formulée comme suit : Comment expliquer le « niveau de priorité » que les décideurs politiques accordent aux différents enjeux publics? En résumé, il répond que les chances qu'un problème accède de façon prioritaire à l'agenda des décideurs sont « dramatiquement augmentées » s'il y a couplage, le plus souvent par un entrepreneur politique, de trois courants relativement indépendants les uns des autres – le courant des problèmes, le courant des solutions et le courant de la politique - au moment de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité.

La prééminence du statut d'inscription (son « niveau de priorité ») d'un problème à l'agenda des décideurs doit être imaginée sur un continuum. À un extrême, l'item (le problème) n'est pas du tout inscrit à l'agenda. À l'autre extrême, l'item prend toute la place à l'agenda. Entre les deux, l'item peut être plus ou moins prééminent, il peut jouir d'un statut plus ou moins élevé à l'agenda¹¹. Clarifions immédiatement que Kingdon distingue entre

¹⁰ Kingdon écrit: «The federal government is seen as an organized anarchy. We will find our emphasis being placed more on the 'organized' than on the 'anarchy'... But the properties of problematic preferences, unclear technology, and fluid participation are in evidence» (Kingdon 2003, 86).

¹¹ D'emblée Kingdon explique qu'il cherche à comprendre « why some subjects become *prominent* on the policy agenda and others do not » (Kingdon 2003, 3) (nos italiques). Il nous dit que «[E]ach of these three processes – problem recognition, generation of policy proposals, and political events – can serve as an impetus

deux types d'agenda : décisionnel et gouvernemental. L'agenda décisionnel renvoie à la liste des problèmes que les décideurs tentent activement de régler alors que l'agenda gouvernemental renvoie à la liste de problèmes simplement soumis à l'attention des décideurs (Kingdon 2003, 4). À moins d'avis contraire, il est ici toujours question de l'agenda *décisionnel*. Le cadre d'analyse développé par Kingdon pour rendre compte de la prééminence d'un enjeu donné à l'agenda des décideurs s'articule autour de cinq éléments structuraux : l'entrepreneur politique, le courant des problèmes, le courant des solutions, le courant de la politique et la fenêtre d'opportunité. Définissons rapidement ces cinq éléments.

Kingdon distingue trois principaux types d'entrepreneurs politiques mutuellement non-exclusifs. Il y a (1) l'acteur qui s'investit intensément pour construire et promouvoir « son » problème, (2) l'acteur qui s'investit intensément pour développer et promouvoir « sa » solution, et (3) l'acteur qui s'attache à « coupler » ensemble les trois courants pour promouvoir un « package » problème-solution particulier. Kingdon insiste davantage sur le type (3) étant donné l'importance qu'il accorde au couplage pour la mise à l'agenda. On pourrait en effet affirmer que chez Kingdon la confluence des trois courants (au moment de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité) est une condition « presque nécessaire » et « presque suffisante » pour la mise à l'agenda d'un item donné. Kingdon n'avance pas explicitement que la confluence des trois courants est une condition nécessaire à la mise à l'agenda d'un problème mais il écrit que « [N]one of the streams are sufficient by themselves to place an item firmly on the decision agenda » (Kingdon 2003, 178), puis que « [I]f one of the three elements is missing... then the subject's place on the decision agenda is fleeting » (Kingdon 2003, 178). Similairement, il ne soutient pas que la confluence des trois courants est une condition suffisante pour qu'un enjeu soit inscrit à l'agenda mais il écrit à la même page que « the probability of an item rising on the *decision* agenda is dramatically increased if all three streams – problems, policies, and politics – are joined » (Kingdon 2003, 178). Dans un modèle se revendiquant du « garbage can » où le hasard joue un rôle clé et où le langage utilisé est celui du probabilisme, Kingdon aurait difficilement pu souligner plus fortement l'importance du couplage des trois courants pour la mise à l'agenda.

or as a constraint. As an impetus, items are promoted to *higher agenda prominence*... » (18) (nos italiques). Il parle aussi constamment d'un plus ou moins élevé « agenda status » (ex. 117) (nos italiques).

Le courant des problèmes renvoie à la visibilité, du point de vue des décideurs, d'un problème donné. Pour Kingdon, une « condition » ne devient un « problème » qu'au moment où l'on pense qu'on devrait y remédier¹². On peut donc dire que chez Kingdon, un problème renvoie, de manière traditionnelle, à un écart entre une situation souhaitée et « la » situation réelle¹³. Mais un problème n'en est jamais objectif; il est toujours construit par des acteurs interprétant une « situation réelle » et défendant une « situation souhaitée ». La visibilité d'un « problème » doit être évaluée sur un continuum. À un extrême, les décideurs n'en n'ont jamais entendu parler. À l'autre extrême, un problème est sans arrêt « mis devant leurs yeux ». Pour évaluer la proéminence ou la visibilité d'un problème, Kingdon discute de l'importance des indicateurs utilisés (ex. si un problème parvient à être cerné par un indicateur systématique, il est plus susceptible d'être perçu comme objectif), des « focusing events » (ex. une crise peut attirer l'attention sur un problème qu'on avait oublié), et des évaluations de politiques passées (ex. une forte critique d'une politique publique implémentée dans le passé peut ramener à l'agenda le problème que cette politique était supposée solutionner).

Le courant des solutions renvoie à la proéminence des « solutions », c'est-à-dire des connaissances et des perspectives pouvant être mobilisées pour remédier à un problème, du point de vue des décideurs. Ici aussi, la proéminence d'une solution doit être évaluée sur un continuum. À un extrême, une solution n'existe tout simplement pas. La résolution, même minimale, d'un problème exigerait par exemple des connaissances inexistantes ou à tout le moins absolument inaccessible aux décideurs. À l'autre extrême, *une* seule solution, amplement développée et accessible, s'imposerait à toute la communauté épistémique comme allant de soi. Chez Kingdon, cette proéminence s'évalue à partir de critères comme la faisabilité technique (la possibilité technique de la mettre en œuvre) et l'acceptabilité axiologique chez les experts.

¹² « Conditions become defined as problems when we come to believe that we should do something about them » (Kingdon 2003, 109-110).

¹³ Deborah Stone écrit: « In conventional policy analysis textbooks, as well as in the larger rationality project, a problem definition is a statement of a goal and the discrepancy between it and the status quo ». Cela dit, comme Kingdon, Stone précise que ni les objectifs ni le statu quo sont des donnés. Ainsi, « there are no fixed goals or fixed positions in the polis » et « there is no objective description of a situation; there can only portrayals of people's experiences and interpretations » (Stone 1988, 106).

Le « courant de la politique » n'est jamais explicitement défini chez Kingdon. L'idée générale est que même les acteurs qui ne participent pas directement à la construction d'un problème donné ou au développement desdites solutions peuvent être hautement influents dans le processus de mise à l'agenda. Kingdon attire ainsi notre attention sur l'importance du « national mood », des campagnes des groupes de pression, et du « turnover » du personnel politique sur la mise à l'agenda. En demeurant assez fidèle à l'esprit de l'ouvrage de Kingdon, on peut définir le courant de la politique comme celui de la *réceptivité* des décideurs à l'égard de la mise à l'agenda d'un enjeu donné. À un moment, Kingdon résume ainsi son propos: « the probability of an item rising on a decision agenda is dramatically increased if all three elements – problem, proposal, and *political receptivity* – are coupled in a single package » (Kingdon 2003, 195) (nos italiques). En démocratie, cette réceptivité dépend de plusieurs facteurs : campagnes de groupes d'intérêts, opinion publique, idéologie du parti, conviction personnelle des décideurs, négociation avec les fonctionnaires, etc.

Comme évoqué plus haut, ces trois courants, à l'instar des quatre de Cohen, March et Olsen, sont relativement indépendants les uns des autres. Il importe toutefois de souligner que cette indépendance relative est plurivoque chez Kingdon. Entre le courant des problèmes et le courant des solutions, l'indépendance relative est causale : les « solutions » ne sont pas développées *en vue* de résoudre le « problème » comme le voudrait l'approche du choix rationnel. Entre le courant de la politique et le courant des solutions, Kingdon explique l'indépendance relative surtout en termes d'acteurs : le courant de la politique regroupe en premier lieu des politiciens élus et leur entourage, le courant des solutions des spécialistes (Kingdon 2003, 227-229).

Enfin, la fenêtre d'opportunité (policy window) renvoie à une occasion pour un entrepreneur d'attirer l'attention des décideurs sur son « problème » ou sur sa « solution ». On pourrait dire qu'une fenêtre d'opportunité renvoie à la courte période de temps où les décideurs « établissent leur agenda », où ils « mettent en ordre de priorité » différents enjeux à leur agenda décisionnel. Ces fenêtres peuvent être très prévisibles – par exemple, si on veut introduire une nouvelle taxe, il faut habituellement attendre le dépôt du prochain budget - ou très imprévisibles – un attentat terroriste aurait par exemple la capacité de (re)mettre à l'agenda le « problème » du sous-financement du secteur de la sécurité.

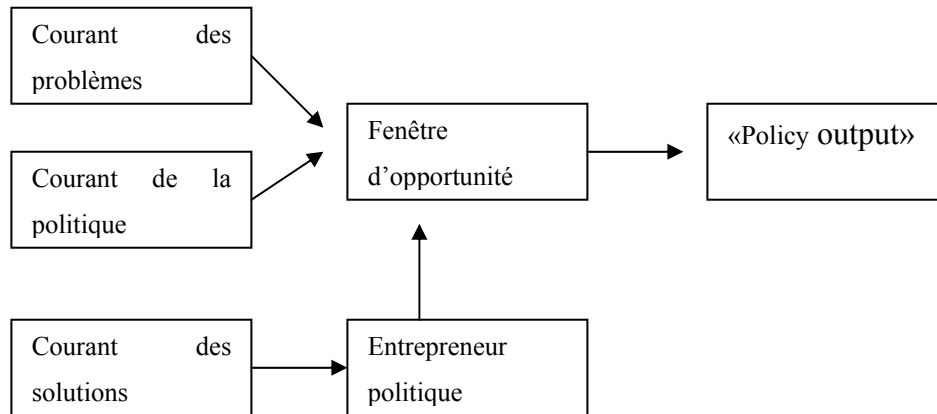
Prenant l'ouvrage de Kingdon comme point de départ, Nikolaos Zahariadis développe à partir des années 1990 ce qu'il appelle le Multiple Streams Framework (MS) ou l'approche des courants multiples.

Chez Zahariadis, l'essentiel du cadre de Kingdon est maintenu intact. Deux différences relativement mineures méritent d'être soulignées. D'abord, le « contenu » du courant de la politique est précisé. Dans ses travaux sur la privatisation des sociétés d'État en France et en Grande-Bretagne, il tente d'adapter le schéma de Kingdon aux systèmes parlementaires, où le gouvernement élu jouit d'une plus grande marge de manœuvre qu'aux États-Unis du fait qu'il n'a pas à composer avec un contraignant système de poids et contrepoids (Zahariadis 1992; Zahariadis 1995a; Zahariadis 1996). Il définit alors le courant de la politique comme les stratégies et l'idéologie du (ou des) parti(s) au pouvoir (Zahariadis 1995a, 34). Cela dit, lorsqu'il présente le MS à l'extérieur de ces analyses particulières, il définit le courant de la politique comme référant assez exactement à trois éléments : le « national mood », les campagnes des groupes de pression et le changement du personnel politique (Zahariadis 2007, 73). Cette dernière définition est présentée comme la version kingdonnienne du courant de la politique. Plutôt qu'une interprétation de l'œuvre de Kingdon, nous pensons qu'il faut y voir une contribution originale. Il est en effet très clair chez Kingdon que ces trois éléments constituent des *exemples*, collectivement non-exhaustifs, de ce qu'implique le courant de la politique. Kingdon dit bien « Flowing along independently of the problems and policy streams is the political stream, composed of such things as public mood, pressure group campaigns, election results... » (Kingdon 2003, 145) (nos italiques).

Ensuite, revenant à Cohen, March et Olsen, la « variable dépendante » chez Zahariadis dépasse la mise à l'agenda pour couvrir les « policy outputs » de manière plus générale. Zahariadis souligne que cette divergence est minime : «The structural logic remains the same with one minor modification: policy windows and coupling here refer to decision, not just agenda» (Zahariadis 1992, 359).

La figure 1.1 schématise l'approche des courants multiples (Zahariadis 2007, 71).

Figure 1. L'approche des courants multiples



Précisions et amendements

Avant d'utiliser ce cadre d'analyse pour tenter de résoudre notre propre puzzle empirique, nous aimerions en amender et en préciser un certain nombre de points. Ce travail est nécessaire puisque dans sa formulation actuelle, le MS est difficile à utiliser. Si le MS est très populaire (Shoup, 2001), Zahariadis reconnaît que *Agendas, Alternatives, and Public Policies* a le plus haut ratio « citation/subsequent scholarship » en science politique (Zahariadis 2007, 79). Sabatier renchérit : « Although Kingdon (1984) is cited by many people, I am aware of only one scholar – Nikolaos Zahariadis (1992, 1996) – who has actually critically applied the multiple-streams framework seriously » (Sabatier 2007, 332, note 4). Sept éléments du MS méritent d'être éclaircis. Dans trois cas, il ne s'agit que de précisions : le statut scientifique de l'approche, la divergence entre Kingdon et Zahariadis et le statut ontologique des concepts. Dans les quatre autres cas, il s'agit d'amendements en réponse à quatre critiques traditionnelles formulées à l'endroit du MS, relatives à la profondeur historique, le concept de « national mood », les institutions, et le postulat de la relative indépendance des courants. Commençons par les clarifications.

Une théorie ?

Dans sa recension de l'ouvrage de Kingdon, *Agendas, Alternatives, and Public Policies* (1984), Anthony King nous dit que le modèle de la poubelle « is not really a model at all but rather, as in this case, a long check-list of factors that a social scientist interested in a specific instance of agenda-setting is advised to keep an eye out for. Kingdon's list is a good one and contains original elements; but to repeat, it is not really a theory ». Kingdon en effet se réfère à son cadre comme étant une théorie (ex. Kingdon 2003, 221). Qui dit vrai?

Plusieurs critères sont associés à une bonne théorie scientifique (Bélanger, 1998¹⁴). Ils incluent généralement la « prédictibilité ». Le cadre de Kingdon ne respecte pas ce critère parce que ses catégories sont trop indéterminées. Ceci est particulièrement vrai pour la catégorie « courant de la politique » puisque les causes de la réceptivité des décideurs à l'égard d'un problème donné sont infiniment nombreuses. Sensible à la moindre perturbation politique, ses causes « déterminantes » ne se révèlent souvent qu'après les faits : tel résultat électoral, telle crise politique, tel contexte économique, etc. Gary Mucciaroni résume ainsi la situation: «The independent variables (problems, solutions, and political climate) are too gross and encompassing. As a result, the variables serve as a conceptual slots that one fills with facts concerning the substantive attributes of problems and solutions and the circumstances of the political environment. The model by itself does not allow us to predict *what kinds* of problems are likely to be coupled with what kinds of solutions and, in turn, the kinds of political conditions that make it more likely for them to get on the agenda » (Mucciaroni 1992, 463-464). Sabatier abonde dans le même sens lorsqu'il affirme que dans le MS, « causal drivers are underspecified » (Sabatier 2007, 332, note 5).

À l'instar de King, nous estimons donc qu'à défaut d'être une théorie au sens fort du terme, l'approche des courants multiples fournit un guide à l'analyste cherchant à expliquer le statut d'un « problème » à l'agenda des décideurs. Ce « guide », cette « approche » ou encore ce « cadre d'analyse » - nous utilisons ces termes indifféremment - est utile et ne devrait pas être répudié sur la base qu'il ne constitue pas une théorie. En offrant une liste de facteurs susceptibles d'être déterminants, il invite l'analyste à distinguer les facteurs cruciaux

des facteurs moins importants. Dans la mesure où il n'existe présentement pas de « théorie » permettant de résoudre notre puzzle empirique, le MS est ce que nous avons de mieux.

Comme l'approche des courants multiples de Zahariadis n'est pas exactement la même que celle utilisée par Kingdon (1984), il convient de préciser à quelle enseigne on loge.

Kingdon ou Zahariadis?

Comme indiqué ci-haut, nous retenons deux points de rupture entre l'ouvrage de Kingdon (1984) et les travaux de Zahariadis sur le MS. Clarifions que nous ne retenons pas ici les deux modifications proposés par Zahariadis. D'abord, à propos du courant de la politique, nous avons déjà reconnu que Kingdon ne le définissait pas explicitement. Nous croyons toutefois que notre définition centrée sur le concept de réceptivité reflète assez bien la pensée de l'auteur. La « définition » de Zahariadis, consistant à le faire correspondre à trois éléments - le « national mood », les campagnes de groupes de pressions, et le turnover de personnel politique - est problématique puisqu'on ne voit plus ce qui fait l'unité du courant de la politique. Si le « courant de la politique » ne renvoie qu'à ces trois éléments, la catégorie « courant de la politique » n'ajoute rien, et alors on est aussi bien de traiter séparément les trois éléments. Quant à la définition utilisée dans ses analyses sur la privatisation des sociétés d'État, elle postule *a priori* le caractère déterminant des partis politiques, ce qu'on ne peut se permettre dans notre étude de cas.

Ensuite, dans notre enquête, nous n'étendons pas notre « variable dépendante » aux « policy outputs » comme le propose Zahariadis. On ne s'intéresse qu'à la « place » du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école à l'agenda décisionnel des concepteurs des deux derniers programmes. En somme, nous retenons la formulation kingdonnienne du MS.

Mais cette formulation laisse dans le flou la question du statut ontologique de ses concepts. Par souci de clarté, il nous importe de clarifier ce statut.

¹⁴ André-J. Bélanger, par exemple, distingue sept critères « qui s'appellent les uns les autres : l'originalité, la simplicité, la cohérence, la pertinence, la fécondité, la vérifiabilité et la prédictibilité » (Bélanger 1998, 53). Le

Statut ontologique des concepts

Nous interprétons le cadre du MS à la lumière du modèle « artifactuel » de la décision, tel que précisé par un des pères de l'approche de la poubelle, Johan Olsen. Olsen écrit qu'une « décision » doit être conçue comme un type de « outcome » : « The outcome is seen as an unintended product of certain process having dynamics of their own. 'Decision' in these models is a post factum construct produced by participants or onlookers. Events happen, and if they are afterwards described in a systematic fashion as decisions, it expresses more man's ability to form post factum theories of his own behaviour than his ability to make goal oriented decisions though established structures and processes » (Olsen 1976, 83)

L'agenda décisionnel est similairement un pur construit analytique. Il serait vain de tenter de trouver « l'agenda » des décideurs afin de vérifier le « statut » de tel « problème ». Les décideurs n'établissent pas littéralement un agenda où différents problèmes sont ordonnés selon leur importance. La confluence de différents courants entraîne les décideurs à « produire » certaines politiques publiques (« outcomes »). Si on constate qu'une politique publique s'est plus ou moins fortement attachée à résoudre tel problème, on dira alors de ce problème que les décideurs l'ont plus ou moins fortement « inscrit à leur agenda ». Ce qui nous intéresse en premier lieu n'est pas le « policy output », mais c'est notamment par le truchement de son analyse qu'on peut (re)construire l'agenda des décideurs.

Précisons ici que si un « problème » n'est pas un donné pour les acteurs, il ne l'est pas davantage pour le chercheur qui a la tâche d'en dessiner les contours. Dans cet esprit, le « courant des problèmes », le « courant des solutions », le « courant de la politique », la « fenêtre d'opportunité » et même « l'entrepreneur » sont tout aussi des construits.

Même clarifiée, l'approche MS demeure vulnérable devant les quatre accusations retenues pesant sur elle. Tentons de remédier à cette situation.

La profondeur historique et le « national mood »

Notre objectif est d'expliquer pourquoi un enjeu est devenu plus prioritaire avec le temps. Ce faisant, pour réitérer la métaphore de Paul Pierson (2004), nous nous engageons dans une étude qui tente d'appréhender un « moving picture » - la place d'un « problème » à

critère de la falsifiabilité pourrait être ajouté (Popper, 1963).

l'agenda des décideurs sur une période de trente ans. Or, le MS est accusé de ne se prêter qu'à l'analyse de « snapshots ».

Mucciaroni soutient ainsi que cette approche ne rend pas bien compte du fait que les changements à l'agenda reflètent souvent des « broad historical regularities » où « problems and solutions tend to cluster together » (Mucciaroni 1992, 470-471). Weir abonde dans le même sens lorsqu'elle souligne que « a historical perspective would show that these [three] streams are linked in important ways over time » (Weir 1992, 191-192).

L'apparence a-historique du MS est selon nous largement tributaire d'une interprétation erronée du concept de « national mood ». Une humeur (*mood*) est par définition éphémère, momentanée, fugace. Une *humeur* nationale ne dure jamais très longtemps. L'étiquette est trompeuse. Zahariadis rappelle que « [T]he national mood refers to the notion that a fairly large number of individuals in a given country tend to think along common lines and that the mood swings from time to time » (Zahariadis 2007, 73). Ainsi les synonymes du « national mood » chez Kingdon incluent : « climate in the country, changes in public opinion, or broad social movements » (Kingdon 2003, 146). Il n'y a aucune raison de limiter *a priori* la portée du concept kingdonien de « national mood », qui ne renvoie au fond qu'à une croyance ou attitude partagée au sein de la collectivité, à un temps court. Les notions « d'ère du temps » et de « mentalités » correspondent à la définition de « national mood » et pourtant l'ère du temps et les mentalités se manifestent usuellement sur un temps plus long. Un « national mood » qui ne s'étendrait que sur un temps long est tout autant susceptible d'affecter la réceptivité des décideurs, et donc doit être pris en compte dans l'analyse du courant de la politique.

Afin « d'opérationnaliser » un concept « historique » de « national mood », nous jugeons pertinent de mobiliser les trois ordres de croyances caractérisant le modèle de l'individu du Advocacy Coalition Framework (ACF)¹⁵ de Sabatier et Jenkins-Smith (1993). Au sein des croyances partagées constitutives du « national mood », nous distinguons ainsi

¹⁵ L'ACF est une théorie surtout attachée à expliquer le changement en politique publique. Nous dirions qu'elle se distingue principalement du MS par sa posture pluraliste. Comme le suggère son nom, l'ACF postule que « les politiques publiques sont le produit d'interactions entre plusieurs coalitions d'acteurs » (Hassenteufel 2008, 132). À chacune de ces coalitions est associée trois niveaux hiérarchiques de croyances, allant du plus fondamental au plus concret.

entre les croyances fondamentales profondes (« deep core beliefs »), les croyances fondamentales de politique publique (« policy core beliefs ») et les croyances secondaires de politique publique (« secondary beliefs »). Les croyances fondamentales profondes réfèrent à nos croyances les plus fondamentales, abstraites et inaltérables. Ce sont ces croyances qui articulent notre « vision du monde ». Elles incluent notamment nos postulats normatifs et ontologiques sur le « nous ». Ces croyances ne changent que sur un temps long. Les croyances fondamentales de politique publique réfèrent à une « application » des croyances fondamentales profondes à un secteur de politique publique donné, par exemple celui de l'enseignement de l'histoire nationale à l'école. Ces croyances changent sur un temps intermédiaire. Enfin, les croyances secondaires de politique publique portent sur des aspects particuliers d'un secteur de politique publique, par exemple la représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école. Ces dernières croyances peuvent changer plus rapidement.

Mais selon Zahariadis lui-même, le « national mood », tel que décrit par Kingdon, est trop amorphe et imprécis pour pouvoir être opératoire (Zahariadis 1995a, 35). En effet, il ne s'agit pas simplement d'utiliser des données de sondage : Kingdon rappelle que le « national mood... does not necessarily reside in the mass public » (Kingdon 2003, 148).

Pour résoudre ce problème, nous balisons les « porteurs » du « national mood » aux élites politique et intellectuelle du Québec. Ce choix est doublement justifiable. D'une part, les « décideurs » en enseignement de l'histoire nationale relèvent tous de ces élites, comme on le verra au chapitre V. D'autre part, la question de la représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale n'est pas exactement un enjeu électoral. Même dans le journal *Le Devoir*, où il a pourtant été beaucoup question de la réforme en enseignement de l'histoire nationale, l'enjeu de la représentation autochtone n'a jamais vraiment été abordé. Le « public large » (« mass public ») n'a pas ici été porteur d'une « humeur » susceptible d'avoir pu influencer significativement les décideurs. Il en va autrement de la classe des élites intellectuelles et politiques.

La vaste littérature générée par l'ACF (Sabatier et Weible 2007, 189-190) atteste du caractère opératoire de cette typologie tripartite lorsque les « sujets » des croyances sont clairement identifiés. Dans notre cas, une analyse historique des politiques publiques (élites

politiques) et des écrits des intellectuels (élites intellectuelles) nous permet de discerner un changement de croyance fondamentale profonde entre la fin des années 1970 et le milieu des années 1990. Ce changement consiste à reconnaître que les collectivités autochtones forment des peuples ou des nations et, conséquemment, à reconnaître que le Québec forme une collectivité multinationale. Une analyse à la fois qualitative et quantitative du contenu des programmes, des manuels et des examens de juin suggère que cette nouvelle croyance fondamentale profonde s'est déclinée en une croyance fondamentale de politique publique – selon laquelle le nouveau programme d'enseignement de l'histoire nationale devait porter sur un Québec multinational en vertu de ses peuples autochtones – et un certain nombre de croyances secondaires – notamment celle selon laquelle les autochtones devaient être plus présents dans l'ensemble du « récit ».

En faisant intervenir un élément du cadre théorique de Sabatier et Jenkins-Smith, dans une étude où le cadre d'analyse utilisé est celui du MS, nous nous exposons à un certain nombre de malentendus. Il importe de clarifier notre position.

D'abord, il faut souligner qu'à aucun moment nous départons du cadre de Kingdon. Il ne s'agit pas ici de subitement « mettre Kingdon de côté » mais bien d'approfondir *un* élément de son cadre : le « national mood ». En distinguant trois niveaux de croyances partagées, cet élément du schéma de Kingdon se précise plutôt que ne s'évacue.

Ensuite, à aucun moment nous faisons usage de l'ACF en tant que cadre d'analyse. Nous ne tentons pas ici de croiser deux approches théoriques distinctes, l'ACF avec le MS : nous utilisons seulement la typologie en trois ordres de croyances présentes dans l'ACF. Or, il ne faudrait pas associer exclusivement ces trois ordres à l'ACF. Cette exclusivité actuelle est plus contingente que nécessaire. Cette typologie a une valeur heuristique indépendante de ce cadre. Des variantes de cette catégorisation tripartite sont également utilisées à l'extérieur du cadre de l'ACF. Par exemple, avant Sabatier et Jenkins-Smith (1993), dans leur étude sur l'opinion publique, Pefley et Hurwitz (1985) utilisent une hiérarchie des croyances en trois ordres, allant du plus abstrait (libéralisme vs conservatisme) au plus concret (« specific policy attitude»)¹⁶.

¹⁶ Plus récemment, Yves Surel rappelle que deux autres grandes approches cognitives en politique publique lient un ordre de croyances très fondamentales aux actions concrètes (Surel, 2000). Chez Peter Hall, le « policy

Enfin, si nous démontrons la valeur heuristique de la typologie des croyances en trois ordres hiérarchiques dans l'analyse du courant de la politique – par le truchement du « national mood » - on pourrait se demander s'il n'est pas mal avisé « d'ignorer » cette typologie dans notre analyse des deux autres courants. Cette asymétrie de traitement n'est en réalité qu'apparente. En mobilisant directement la typologie de Sabatier et Jenkins-Smith dans notre analyse du courant de la politique, nous la faisons indirectement intervenir dans notre analyse des deux autres courants. Cette typologie nous permet ainsi de catégoriser le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec comme une croyance secondaire de politique publique. Au chapitre IV, nous distinguons un certain nombre de « solutions » permettant aux concepteurs d'HEC d'y remédier. Ces « solutions » relèvent également de croyances secondaires de politique publique¹⁷. Ce faisant, nous parvenons à expliciter comment un changement au niveau des croyances fondamentales profondes se traduit ici en un changement de « réceptivité » à l'égard d'un « problème » donné – et, incidemment, à l'égard de « solutions » particulières.

Les institutions

En plus de son manque de profondeur historique et du caractère non-opérateur du « national mood », on a également reproché à l'approche des courants multiples son manque d'institutionnalisme (Mucciaroni 1992, 465-470; Weir 1992, 191-192; Bendor, Moe et Shotts 2001, 172-173; Schlager 2007, 306-307). Aussi bien chez Kingdon que chez Zahariadis, les institutions sont en effet peu présentes.

Mais tout porte à croire que les institutions pourraient être incorporées dans l'analyse, ce que semble d'ailleurs reconnaître Kingdon (Kingdon 2003, 229-230). Par exemple, Zahariadis note que la position institutionnelle de l'entrepreneur importe. « Entrepreneurs who are placed at a higher level in government... are more likely to be successful at coupling » (Zahariadis 2007, 78). Zahariadis et Allen montrent comment la structure du réseau de politique publique influe sur la trajectoire des idées dans le courant des solutions

paradigm » balise le « choice of instruments », lui-même limitant les « specifications of instruments ». Chez Bruno Jobert et Pierre Muller, le référentiel surplombe les normes sectorielles, qui encadrent les algorithmes.

¹⁷ Par exemple, la croyance selon laquelle le nouveau programme devait faire commencer l'histoire du Québec avec l'Amérique précolombienne.

(Zahariadis et Allen, 1995). Selon Schlager, « the political stream is the most amenable to and the most likely to encompass institutional arrangements as part of the explanation » (Schlager 2007, 306).

En clair, les institutions peuvent influencer sur la visibilité des problèmes, la prééminence des solutions et la réceptivité des décideurs. Nous en prenons acte et tentons dans notre analyse d'accorder une juste part à l'influence des institutions. Suivant Douglas North, on définit les institutions comme « any form of constraint that human beings devise to shape human interaction » (North 1990, 4). Les institutions incluent donc les « règles du jeu », les politiques passées et les procédures.

L'indépendance des courants

Une autre pierre d'achoppement de l'approche des courants multiples est son traitement de l'indépendance des courants. Comme on l'a vu, l'indépendance des courants chez Kingdon est plurivoque : elle peut dénoter une indépendance causale comme une différence d'acteurs. Cette plurivocité est en elle-même problématique du fait qu'elle donne souvent lieu à de l'ambiguïté. Par exemple, lorsqu'il clarifie le sens de l'indépendance relative des courants dans le nouveau chapitre de l'édition de 1995 de *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Kingdon aborde l'indépendance relative entre le courant des problèmes et le courant des solutions et entre le courant des solutions et le courant de la politique. Il laisse ainsi indéfinie la signification de l'indépendance relative entre le courant des problèmes et le courant de la politique.

Pour ne pas perpétuer davantage cette ambiguïté, il importe de choisir *une* des deux significations de l'indépendance relative des courants. Or, c'est en comprenant l'indépendance relative des courants en termes d'acteurs qu'on rencontre le plus de problèmes. Sabatier note de façon convaincante que « the critical assumption of the independence of streams cannot be falsified, because Kingdon has never told us how to identify which actors and/or tasks are in which streams » (Sabatier 1999, 267, note 5; Sabatier 2007, 327, note 5). Le nœud du problème concerne le courant de la politique : qui sont les acteurs participant à ce courant ? Les décideurs d'abord, mais également tous ceux influant sur leur « réceptivité » à un problème donné, incluant les groupes de pression et les porteurs

du « national mood »... Ainsi conçue, l'indépendance est difficile à opérationnaliser puisqu'on ne peut identifier précisément les acteurs associés au courant de la politique.

Si on écarte le courant de la politique, pourrait-on concevoir l'indépendance relative entre le courant des problèmes et le courant des solutions en termes d'acteurs? C'est la question à laquelle ont tenté de répondre Robinson et Eller. Leur étude de cas suggère toutefois que le courant des problèmes n'est pas indépendant du courant des solutions puisque la participation à la construction des problèmes était significativement corrélée à la participation au développement des solutions, et vice et versa (Robinson et Eller, 2010). Cette conclusion nous apparaît intuitive : très souvent, les experts (qui développent des solutions) s'impliquent dans la cité et participent à la construction de « problèmes ». On notera en outre qu'avec cette étude, Robinson et Eller s'opposent à notre interprétation de l'ouvrage de Kingdon selon laquelle Kingdon ne conçoit pas l'indépendance relative du courant des problèmes et du courant des solutions en termes d'acteurs. Cette divergence d'interprétation illustre une fois de plus l'ambiguïté associée à définir de manière plurivoque l'indépendance des courants. Mais à la défense de notre interprétation, citons ce passage :

First, as for connections between problems and policy streams, participants surely do sometimes attempt to solve problems, and the development and the content of proposals are driven by their conceptions of the severity and type of the problem. But policy proposals are also developed for reasons other than to solve a given problem. Bureaucrats develop proposals to protect or expand their turf, for example; interest groups do so to promote their economic interests; people advance proposals to further their ideologies... If we were not to distinguish between the problems and policy stream, and recognize that they each have their own origins and dynamics, we would not be able to understand what happens in such cases and why various couplings are possible (Kingdon 2003, 228).

Dans notre analyse, on comprend donc l'indépendance des courants en termes causaux. Il convient de préciser ce que nous entendons par cette indépendance puisque Kingdon n'est pas explicite. On dira que courants A et B sont relativement indépendants si ce n'est pas le cas que la cause principale de A soit B, et si ce n'est pas le cas que la cause principale de B soit A. Soutenir que A est la principale cause de B, c'est en gros soutenir que B doit d'abord et surtout être compris comme une « effet » de A¹⁸. Lorsque Kingdon avance

¹⁸ Pour tout état de fait (A, B...), il est possible d'identifier une infinité de causes. Parler de « cause principale » implique nécessairement que l'on suppose « l'uniformité de la nature », c'est-à-dire son état habituel. Si on est devant un ordinateur, on dira que la cause principale de son démarrage est notre acte consistant à presser sur la

que le courant des solutions est relativement indépendant du courant des problèmes, il veut dire que le développement de la solution ne doit pas être compris essentiellement comme une réponse, comme un effet de la construction du problème, que la « principale cause » du développement de la « solution » n'est pas l'identification du « problème ». Précisons que l'indépendance causale dont il est ici question est relative et non absolue. Dans le premier cas, A peut être une des causes de B : il ne peut seulement pas en être la cause *principale*. Dans le deuxième cas, A ne peut guère être une cause de B du tout.

On peut retenir trois critiques envers le postulat de la relative indépendance causale entre les courants. D'abord, chez Kingdon et Zahariadis, l'indépendance causale entre deux courants est typiquement vue de manière unidirectionnelle. Ainsi, Zahariadis tient pour preuve que les courants des problèmes et des solutions soient largement indépendants le fait que, parfois, des solutions génèrent des problèmes (Zahariadis 2007, 81). Clairement, cela montre que la solution n'a pas été développée en réponse à la construction du problème... mais la relation causale entre les deux courants n'en est pas moins forte, sa direction n'est qu'inversée. La façon dont nous avons défini l'indépendance entre les courants répond à ce problème.

D'autres tiennent à nuancer l'indépendance entre les courants en faisant valoir qu'il existe souvent des liens causaux plus ou moins forts entre eux (Mucciaroni 1992, 472-481; Weir 1992, 191). Mucciaroni en particulier s'attache à montrer les multiples relations causales fréquemment en vigueur entre les différentes paires de courants – solutions-problèmes, solutions-politique, problèmes-politique. Cette critique nous demande de nuancer l'indépendance causale entre les courants et nous invite à cerner les « liens de dépendance » là où ils existent. Cependant, tant qu'un courant ne peut être conçu surtout comme un effet d'un autre courant, cette critique ne nous empêche pas de concevoir les courants comme relativement indépendants les uns des autres.

touche de démarrage. On dira que le démarrage de l'ordinateur, en contexte d'uniformité de la nature, est raisonnablement d'abord et surtout compris comme un « effet » de mon acte consistant à presser sur la touche de démarrage. La justesse de cette affirmation repose toutefois nécessairement sur une foule de suppositions concernant l'état habituel des choses : on suppose que l'ordinateur est en bon état, qu'il est branché (ou qu'il a une batterie non-épuisée), qu'on sache où se situe la touche de démarrage, qu'on ait pu être là pour peser sur la touche de démarrage, etc. Pour une très bonne discussion sur la notion d'uniformité de la nature chez David

Enfin, selon Bendor, Moe et Shotts, le problème avec le postulat de l'indépendance causale relative des courants tient surtout à l'usage trompeur du terme « solutions » (Bendor, Moe et Shotts 2001, 172). Selon l'usage courant du terme, une « solution » est ce qui est utilisée pour résoudre un problème. Qu'une solution soit développée indépendamment dudit problème apparaît donc antinomique pour ces auteurs. À l'instar d'Olsen (Olsen 2001, 192-193), cette critique nous semble injuste. D'une part, elle ne tient pas compte du fait qu'une « solution » en effet développée pour solutionner un problème X¹⁹ peut par la suite « devenir une solution » pour une foule d'autres problèmes (Kingdon 2003, 228). Si le développement de cette solution n'est pas indépendant de la construction du problème X, il l'est largement de la construction de ces autres problèmes. D'autre part, lorsqu'on réalise que c'est le chercheur qui donne l'étiquette de « solutions » aux connaissances et perspectives pouvant être utilisées de manière à résoudre un problème donné²⁰, « l'antinomie » de l'indépendance causale entre problèmes et solutions ne devient qu'apparente.

Ainsi clarifiée et amendée, l'approche des courants multiples est appropriée pour notre démarche analytique. C'est du moins ce qu'il nous reste à démontrer.

Un cadre d'analyse approprié?

Une approche de type « garbage can » comme le cadre d'analyse de Kingdon permet-il de clarifier le statut de n'importe quel problème à n'importe quel agenda décisionnel? Sinon, comment justifier son utilisation dans notre enquête?

Selon ses instigateurs, le modèle de la poubelle s'applique aux anarchies organisées, caractérisées comme on l'a dit par des préférences ambiguës, une participation fluide et une technologie floue. Cohen, March et Olsen justifient assez superficiellement la pertinence de ces trois conditions d'applicabilité de leur modèle. En se contentant de préciser rapidement comment Washington pouvait être caractérisé comme une anarchie organisée, Kingdon ne fait guère mieux. De son côté, Zahariadis insiste surtout sur l'ambiguïté des préférences des

Hume, voir Samir Okasha. 2002. *Philosophy of Science. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, pp. 24-28.

¹⁹ Souvent les motivations de l'expert développant des connaissances et perspectives n'ont rien à voir avec un « problème » public. On associe souvent à Einstein le propos selon lequel s'il avait su que sa théorie de la relativité restreinte allait être utilisée pour développer la bombe atomique, il serait devenu horloger.

²⁰ Voir discussion ci-haut sur le statut ontologique des concepts.

acteurs et sur l'indépendance des courants comme condition d'utilisation du MS (Zahariadis 1995b).

Il nous semble qu'on pourrait résumer la situation de la façon suivante. Le noyau dur de l'approche des courants multiples est le postulat de l'importance – pour la décision ou la composition de l'agenda – de la confluence de multiples courants relativement indépendants les uns des autres. Si les courants ne sont pas relativement indépendants les uns des autres ou si leur confluence n'est pas cruciale pour la formation de l'agenda, le MS cesse d'être éclairant. Par exemple si deux courants peuvent être essentiellement compris comme des effets du troisième, plutôt que de parler de « confluence de trois courants », il pourrait être plus pertinent de considérer les deux premiers comme des médiateurs du troisième, ou de réunir les trois sous une même variable ou élément d'explication. Selon Zahariadis, le postulat de l'indépendance des courants distingue l'approche des courants multiples aussi bien de l'approche du choix rationnel, qui tend à concevoir les problèmes et les solutions comme étant moins indépendants, que de l'approche de l'ACF qui tend à concevoir les solutions et la politique comme plus fortement liées (Zahariadis 1995b, 380).

Maintenant, l'importance de la confluence de courants relativement indépendants les uns des autres est probablement la plus grande en contexte d'ambiguïté des préférences. Le MS postule l'ambiguïté des décideurs²¹. Les décideurs, pris collectivement, sont certainement plus ou moins réceptifs à l'égard de problèmes ou de solutions donnés, mais ils n'ont pas de préférences claires. Qu'est-ce qui distingue une réceptivité d'une préférence? Soit un nombre illimité d'actions. Un acteur à qui on associe des « préférences claires » saurait positionner en ordre de préférence un certain nombre de ces actions. Un acteur qui a des préférences ambiguës, qui a seulement une « réceptivité » variable à l'égard des différentes actions, serait incapable de se livrer à un tel exercice. Il serait certainement en mesure d'afficher une préférence entre telle action et telle autre qui lui serait diamétralement opposée, mais il serait incapable de délimiter clairement une action en position 1, une autre en position 2, etc.

Dans un contexte de préférence ambiguë, la composition de l'agenda des décideurs est plus susceptible de refléter un « alignement des étoiles », de résulter de la confluence de

²¹ Par contraste, selon Zahariadis, l'approche du choix rationnel postule des préférences claires et fixes alors que l'ACF postule des préférences claires mais non-fixes (Zahariadis 1995b, 380).

courants multiples. Nous nous concentrons sur trois d'entre eux : le courant de la politique (qui influe sur cette réceptivité), le courant des problèmes (qui rend plus visibles certains problèmes), et le courant des solutions (qui rend plus proéminentes certaines solutions). Un acteur qui a seulement une réceptivité variable est incapable d'identifier « par lui-même » avec précision ses priorités (ou les quelques actions qu'il peut décider de poursuivre): la visibilité variable de différents problèmes et l'accessibilité variable des solutions risquent de l'influencer significativement. Par exemple, si un gouvernement est ambivalent, les chances qu'il aille de l'avant avec une politique X augmentent (drastiquement) si la visibilité des problèmes, la proéminence des solutions et la réceptivité politique convergent vers cette politique au moment de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité. Au contraire, lorsque le décideur a une préférence claire, la confluence des problèmes, des solutions et de la politique peut plus difficilement être conçue comme une condition « presque nécessaire » et « presque suffisante » à la proéminence d'un item à leur agenda. Si un gouvernement est déjà parfaitement décidé à aller de l'avant avec politique X, il importe moins que le « problème » à l'origine de la politique X soit de fait très visible et que la « solution » privilégiée soit proéminente au sein de la communauté des experts.

On peut également voir que l'ambiguïté des décideurs est typiquement augmentée avec une plus grande fluidité de la participation et une technologie floue. La participation fluide multiplie les points de vue et diminue ainsi les chances que les décideurs partagent une préférence commune qui soit claire et fixe. Une technologie floue risque de compliquer la communication entre participants à la décision et ainsi cimenter les malentendus et les divergences de points de vue.

La formation de « l'agenda » des concepteurs des programmes d'enseignement de l'histoire nationale au Québec apparaît raisonnablement caractérisée par la confluence de courants multiples relativement indépendants les uns des autres. Les trois courants apparaissent comme largement indépendants et, *a priori*, les préférences des décideurs peuvent être supposées ambiguës.

L'indépendance entre les trois courants n'est pas pour autant absolue. Le courant de la politique en particulier influe significativement sur les deux autres. Par exemple, la reconnaissance des droits ancestraux autochtones par la constitution promeut la recherche sur

l'histoire autochtone (puisque l'existence historique des traditions ancestrales doit être démontrée), et dès lors des « solutions » au problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire. La diffusion de la reconnaissance des peuples autochtones a favorisé la construction du problème de l'insuffisante reconnaissance de l'apport des autochtones à l'histoire du Québec dans l'enseignement à l'école. Mais si le courant de la politique influe sur les deux autres, prétendre que le courant des problèmes et le courant des solutions pourraient être conceptualisées essentiellement comme des « effets » du courant de la politique serait toutefois une exagération.

Quelles sont les principales causes de la construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale? Au chapitre III, nous explorons les différentes instances de la construction de ce problème depuis les années 1960. Nous mettons l'accent sur le rôle d'un entrepreneur politique, Sylvie Vincent, et sur la volonté de légitimation des minorités culturelles. Quelles sont les principales causes du développement des solutions? Nous soulignons au chapitre IV le développement de l'histoire sociale et de l'ethnologie dans les universités québécoises à partir des années 1960 et 1970. Quelles sont les principales causes de la croissance de la « réceptivité » politique à l'égard du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire? Elles sont fort complexes à n'en point douter, mais il semble, comme on le verra au chapitre V, qu'au Québec, la Cour suprême a joué un rôle clé à partir des années 1970, de même que certaines crises politiques, notamment celle d'Oka (1990). Nous montrons en outre dans notre mémoire comment l'intensité du courant des problèmes et des solutions est restée stable entre la fin des années 1970 et les années 1990, alors que l'intensité du courant de la politique²², lui, a significativement augmenté, ce qui montre comment les courants des problèmes et des solutions ne sont pas que des simples « produits » du courant de la politique.

Si les décideurs avaient des préférences ambiguës, la composition de leur « agenda » pourrait plus probablement s'expliquer par la confluence de courants multiples. En ce qui

²² « L'intensité » du courant des problèmes renvoie à la prééminence (ou visibilité) du problème. « L'intensité » du courant des solutions renvoie à la prééminence des « solutions » au problème donné. Enfin, « l'intensité » du courant de la politique renvoie à l'ampleur de la réceptivité des décideurs à l'égard de ce « problème ». Nous discutons plus en détail de la mesure de ces trois intensités respectivement aux chapitres III, IV et V.

concerne les orientations en matière de contenu historique dans les programmes, il semble intuitif de postuler des préférences ambiguës aux concepteurs. Le passé québécois étant infiniment vaste et l'espace pour les contenus historiques dans les programmes étant extrêmement limité, qu'il y ait d'intenses désaccords sur le contenus historiques à sélectionner est parfaitement inévitable dans une démocratie. Ce qui était problématique en HQC n'était pas évident, comment améliorer la situation dans HEC pas davantage. Plus particulièrement, on ne s'entendra jamais sur la façon de présenter les autochtones dans l'histoire du Québec. Doit-on les présenter comme des Québécois ou des Canadiens ou comme appartenant à des nations détachées? Doit-on faire commencer l'histoire du Québec avec Jacques Cartier ou avec l'arrivée des premiers humains s'étant installés sur le territoire du Québec il y a de cela peut-être dix mille ans? Comment enseigner la rencontre des deux civilisations? Le déclin démographique autochtone au XVIIe siècle? Leur participation dans les conflits coloniaux? La Proclamation royale? La rébellion des Métis? La Loi sur les Indiens? Les pensionnats? La recrudescence de leurs activités culturelles et politiques à partir des années 1960? On peut difficilement supposer que les décideurs partageaient une réponse claire à ces questions, d'autant plus que la fluidité de la participation était assurée par la grande diversité des consultations effectuées, par les pressions exercées de toutes parts et par le nombre élevé des décideurs impliqués dans le processus. À des degrés d'intensité très variables, auraient participé à l'élaboration d'Histoire du Québec et du Canada près de *mille* personnes (Québec 1982, 6).

En somme, il semble que notre étude se prête très bien à une analyse de type « garbage can ».

Thèse et menu

Pourquoi le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école au Québec a-t-il été inscrit à l'agenda des concepteurs du programme Histoire et éducation à la citoyenneté (2007/2008-) avec une prééminence significativement plus grande qu'à l'agenda des concepteurs du programme Histoire du Québec et du Canada (1982-2008)? La thèse défendue dans ce mémoire est que cette variation s'explique d'abord par l'évolution du courant de la politique.

Nous soutenons que la variation au niveau des deux autres courants a été assez limitée entre la fin des années 1970, où a été conçu le programme HQC, et les années 1990 et 2000, où a été conçu le programme HEC.

Au chapitre II, nous établissons notre explanandum en justifiant l'énoncé selon lequel les concepteurs d'HEC ont inscrit à leur agenda le problème de la sous-représentation des autochtones avec une prééminence significativement plus grande que leurs homologues de HQC. Au chapitre III, nous montrons comment l'intensité du courant des problèmes n'était pas plus grande durant la conception d'HEC que durant la conception de HQC. Au chapitre IV, nous montrons comment les connaissances et perspectives « solutionnant » le problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire avaient une prééminence fort similaire au moment de la conception d'HQC et au moment de la conception d'HEC.

Notre puzzle n'est finalement résolu qu'au chapitre V, où nous montrons comment l'évolution du courant de la politique, et plus spécifiquement le « national mood » révisé à l'aune des trois ordres hiérarchiques de croyances de Sabatier et Jenkins-Smith, a davantage favorisé l'inscription du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale lors des années 1990 et 2000 qu'à la fin des années 1970. La diffusion, au sein des élites intellectuelles et politiques, de la croyance fondamentale profonde en la multinationalité du Québec a augmenté la réceptivité politique à l'égard de la croyance secondaire de politique publique formulée dès les années 1960 selon laquelle les autochtones sont sous-représentés dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école au Québec. Si les autochtones forment des nations reconnues dans le Québec duquel on fait l'histoire, il apparaît moins cohérent d'évacuer leur histoire après la Conquête sous prétexte que les populations autochtones se sont fondues dans le peuple québécois à peu près au même titre que les colons français de la Nouvelle-France, ce qu'on soutenait encore à la fin des années 1970 comme on le verra.

Chapitre II : L'explanandum

Jon Elster définit un puzzle comme un « well-established explanandum for which there is no well-established explanation » (Elster 2007, 16). Dans notre mémoire, ce que nous tentons d'expliquer (l'explanandum), est que le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec a été plus proéminent à l'agenda des concepteurs du programme Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC) qu'à l'agenda des concepteurs du programme Histoire du Québec et du Canada (HQC). Avant de procéder à l'explication, l'on doit donc s'assurer que notre explanandum soit valide (« well-established »). Autrement dit, l'on doit d'abord démontrer que le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec a bel et bien été plus proéminent à l'agenda des concepteurs du programme de 2007 qu'à l'agenda des concepteurs du programme de 1982.

L'agenda qui nous intéresse est celui des décideurs (ou concepteurs) des programmes. Les termes « agenda », « programmes » et « décideurs » appellent à la clarification. Le terme « agenda » a été défini au chapitre I comme référant à la liste des problèmes auxquels les décideurs tentent activement de remédier. Le terme « programme » réfère à un document officiel (qui, dans le cas d'HEC, est téléchargeable à partir du site web du MELS). Le « cours », par contraste, fait référence au programme tel qu'implémenté (par les enseignants du secondaire, par le bureau d'approbation du matériel didactique du MELS, par la direction des évaluations du MELS...). Enfin, le terme « décideurs » renvoie ici à tous les politiciens et bureaucrates ayant participé à la conception des programmes. Un « bureaucrate » n'est pas nécessairement un fonctionnaire de carrière mais ici tout simplement un individu détenant un poste officiel (d'une durée possiblement très brève) à l'intérieur de l'État. Dans le cas d'HQC, on conceptualise par exemple comme décideurs les ministres Jacques-Yvan Morin (puisque'il a signé le Livre vert) et Camille Laurin (puisque'il a sanctionné le programme), la responsable des programmes de science humaine au MEQ lors de la conception d'HQC, Monique Aubin, la coordonnatrice du programme, Louise Charpentier, les membres du comité de production et ceux du comité consultatif.

Dans le cas d'Histoire et éducation à la citoyenneté, les concepteurs incluent notamment les ministres Jean Garon (qui a mis sur pied le Groupe Lacoursière), Pauline Marois (qui a signé le Rapport Inchauspé) et Jean-Marc Fournier (qui a sanctionné le programme), les membres du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire²³, les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, le responsable des programmes du domaine de l'univers social au MELS, Marius Langlois, les membres du comité restreint et les membres du comité élargi. Les personnes qui ont été rémunérées pour leurs consultations (ex. les experts en histoire ou en didactique de l'histoire) sont également conceptualisées comme des décideurs. En revanche, les personnes faisant valoir leur point de vue sans être officiellement reconnues par l'État pour ce faire (ex. les individus soumettant des mémoires au Groupe Lacoursière) ne sont pas ici conceptualisées comme étant des décideurs.

En faisant *comme si* ces décideurs partageaient de fait un agenda dans lequel ils inscrivaient la liste des problèmes les plus prioritaires auxquels ils entendaient remédier avec le nouveau programme, il s'agit ici de comparer la place du « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'agenda des décideurs du programme d'HQC et à l'agenda des décideurs du programme d'HEC. Ne pouvant analyser directement cet agenda, de fait inexistant, on doit le « construire » à partir des différentes traces dont nous disposons.

Notre analyse comparative procède ainsi en quatre temps, suivant les quatre types de « traces » pouvant faire objet d'investigation. Dans un premier temps, nous analysons les directives et les recommandations émises *avant* la parution des programmes HQC et HEC. Dans un deuxième temps, nous analysons les programmes directement. Nous comparons le programme d'Histoire 412 avec le programme d'HQC, puis le programme d'HQC avec le programme d'HEC. L'idée ici est que si la place accordée aux autochtones augmente davantage entre HEC et HQC qu'entre HQC et Histoire 412, cela suggère que le « problème » de la sous-représentation des autochtones a été inscrit de façon plus prioritaire à l'agenda des concepteurs d'HEC qu'à l'agenda des concepteurs d'HQC. Dans un

²³ Puisque le Groupe n'avait le mandat que d'émettre des recommandations, il pourrait être jugé problématique de les considérer comme des « décideurs ». On les considère toutefois comme tels puisque les membres ont été nommés par le ministre et leurs recommandations s'adressent au ministre. En outre, il importe de noter que le secrétaire du Groupe et seul représentant du MEQ, Marius Langlois, devint plus tard le coordonnateur de la conception du programme HEC.

troisième et quatrième temps, nous analysons une fois de plus les programmes mais cette fois-ci par l'entremise de l'analyse des manuels puis des examens ministériels de juin.

Les directives et recommandations

Le programme Histoire du Québec et du Canada, approuvé par le ministre de l'éducation Camille Laurin, entre officiellement en vigueur en juillet 1982. Mais dès 1977, le ministre de l'éducation d'alors, Jacques-Yvan Morin, sort son *Livre vert*²⁴. On y trouve les grandes lignes, en matière de contenu historique, à respecter pour les futurs programmes d'histoire nationale à l'école. On distingue cinq grandes étapes de l'histoire « du peuple québécois » : la fondation de la Nouvelle-France, la conquête britannique, la formation du Canada, les rapports du Québec avec le reste du Canada et le développement des régions du Québec. Le ton est plutôt nationaliste. On n'hésite pas, par exemple, à rappeler l'importance pour les élèves « de connaître les événements les plus significatifs qui témoignent de l'effort du peuple québécois pour sauvegarder son identité nationale jusqu'à nos jours » (Québec 1977, 89). À lire ce document, on a l'impression qu'il y aura de l'histoire nationale au primaire, au premier et au deuxième cycle du secondaire. Toujours sous Jacques-Yvan Morin, en 1979, le MEQ clarifie la situation en faisant paraître le *Livre orange*²⁵. Les contours de la réforme des curriculums à venir sont précisés et on spécifie qu'au secondaire, il n'y aura qu'un seul cours « d'histoire nationale » obligatoire, et qu'il sera suivi en quatrième secondaire. Mais comme précédemment mentionné au chapitre II, on ne donne pas d'information supplémentaire quant aux contenus historiques à privilégier dans ce programme d'histoire nationale. C'est donc dans le *Livre vert* qu'il faut voir, sinon les « instructions », les orientations données par le ministre. À la fin des années 1970, lorsque les concepteurs élaborent le programme Histoire du Québec et du Canada, ils se basent sur le Livre vert. Ce document est relativement silencieux quant à l'histoire des peuples autochtones. Il précise qu'au primaire, l'élève devra « connaître les principales caractéristiques de la vie des autochtones » à l'époque de la Nouvelle-France (Québec 1977, 40) et qu'au secondaire, les notions du primaires doivent être « approfondies ». Il

²⁴ Québec. 1977. *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*. Ministère de l'éducation du Québec. Livre vert.

spécifie également que « l'histoire du Québec » commence clairement avec la Nouvelle-France et que « l'objet » de l'histoire est le peuple québécois (par opposition, par exemple, au territoire du Québec). Ces orientations, aussi générales soient-elles, influent sur la représentation des autochtones. Or, on ne voit ici aucune trace de la « mise à l'agenda » du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec.

Le programme Histoire et éducation à la citoyenneté est formellement signé par le ministre de l'éducation, Jean-Marc Fournier, le 10 novembre 2006. Mais dès les années 1990, les recommandations et directives insistaient sur la question autochtone. À l'automne 1995, en pleine campagne référendaire, le ministre de l'éducation Jean Garon met sur pied le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, présidé par l'historien Jacques Lacoursière. Leur mission est de « donner à l'histoire nationale et universelle sa place de discipline fondamentale dans la formation des jeunes du Québec (Québec 1996, ix). Le rapport final recommandait « Que l'on fasse dans les programmes... une place équitable aux populations autochtones au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire du Québec, du Canada ou de l'Amérique » (Québec 1996, 48), et ce, après avoir reconnu que « [A]ctuellement... Dans [le programme] de 4^e secondaire, on ne donne qu'un aperçu des sociétés autochtones à l'arrivée des Européens, puis on signale le rôle qu'elles ont joué dans le commerce des fourrures; il n'est ensuite plus question des autochtones dans ce programme » (Québec 1996, 48). De même, en 1997, le Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Prendre le virage du succès* (le Rapport Inchauspé), signé et endossé²⁶ par la ministre de l'éducation, Pauline Marois, recommandait que l'histoire nationale devrait être plus ouverte à « la participation des populations autochtones à l'histoire du Québec » (Québec 1997, 136).

L'analyse de ces documents, émis avant la parution des programmes, suggère que le problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale était plus présent à l'esprit des concepteurs du programme HEC que du

²⁵ Québec. 1979. *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Ministère de l'éducation du Québec Livre orange.

²⁶ Pauline Marois aurait dit être d'accord avec tout le document. Voir Lise Bissonnette. « Choc en vue ». *Le Devoir*, 3 juillet 1997

programme HQC. Autrement, ces traces suggèrent que cet item occupait une place plus proéminente à l'agenda des décideurs d'HEC qu'à celui des décideurs d'HQC.

Les programmes

En comparant l'évolution de la « quantité de place » accordée aux autochtones entre Histoire 412 et HQC et entre HQC et HEC, on peut avoir une bonne idée de du niveau de priorité accordé au problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale par les décideurs d'HQC et d'HEC.

Méthodologie générale

Comment comparer la place quantitative accordée aux autochtones dans les programmes d'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec? Dans les trois programmes, Histoire 412, HQC, et HEC, le contenu historique à enseigner est divisé en un certain nombre de sections (entre 5 et 9). Partant de cet élément commun des programmes, nous utilisons la méthode suivante. Nous identifions le pourcentage des sections où l'on traite obligatoirement des autochtones - et spécifions si, dans ces sections, l'on en parle exclusivement, beaucoup, modérément ou peu - et le pourcentage des sections où l'on en parle facultativement - et si, dans ces sections, l'on en parle exclusivement, beaucoup, modérément ou peu. Aussi, pour rendre compte du fait que certaines sections sont plus importantes que d'autres, l'on pondère les différentes sections d'un programme. Maintenant, les termes « exclusivement », « beaucoup », « modérément » et « peu » sont inévitablement subjectifs. L'on tentera de toutefois de suivre les directives suivantes. Si l'on parle des autochtones dans au moins $5/6^e$ de la section, l'on dira que la section traite exclusivement des autochtones. Si l'on en parle entre $3/6^e$ et $5/6^e$ (exclusivement) de la section, l'on dira qu'on en parle beaucoup. Si l'on en parle entre $1/6^e$ et $3/6^e$ (exclusivement) de la section, l'on dira qu'on en parle modérément. Si l'on en parle, mais qu'on en parle dans moins de $1/6^e$ du module, on dira qu'on en parle peu. Nous exposons d'abord la situation pour chacun des trois programmes, puis avec un tableau, nous montrons ce qui ressort de la comparaison.

Histoire 412

La situation de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec avant l'introduction du programme de 1982 était pour le moins complexe. En 1970, aux lendemains de la Crise d'octobre, le ministère de l'éducation émet le Plan d'études 625 (Syllabus 609) qui se veut comme on l'a vu une synthèse des programmes des trois réseaux scolaires en vigueur (franco-catholique, anglo-catholique, anglo-protestant). Le Plan d'études 625 dit *s'appliquer* à trois documents qui consistent en quelque sorte en une version très courte (1 à 3 pages) des programmes de ces trois réseaux, tout en invalidant automatiquement leurs versions longues²⁷. Il était sensé devenir le seul document d'interprétation du programme officiel en histoire du Canada pour tous les élèves du Québec. Le Plan d'études a toutefois été très sévèrement critiqué lors des États généraux sur l'enseignement de l'histoire de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) de 1971. On l'a accusé d'être rétrograde en matière de didactique puisqu'il se limitait à identifier un contenu historique à enseigner, de trop focaliser sur l'histoire politique aux dépens de l'histoire sociale, en plus d'être « fédéraliste » et parachuté²⁸. Dès l'année 1972/1973, si on consulte l'Annuaire de l'enseignement secondaire pour le cours général, on constate que des changements ont été apportés au Plan d'études 625. On trouve dans ces annuaires, qui ont « pour but d'établir les programmes d'études officiels »²⁹, une sorte de « guide d'instruction » pour aborder les programmes. Pour notre analyse comparative des programmes, nous partons de la section sur le cours « Histoire 412 » de l'Annuaire, section qui demeurera identique durant toutes les années 1970.

En quoi l'Annuaire diffère-t-il du Plan d'études? Au niveau de la structure d'abord, le Plan d'études 625 est constitué de dix-sept sections détaillées, alors que le programme de l'Annuaire est composé de neuf sections détaillées en plus d'une dixième section où l'enseignant est libre d'approfondir, pour une période allant jusqu'à trois semaines, « une

²⁷ On peut lire en page 2 qu'il rend désuet les documents suivants : « Guide à l'intention des maîtres pour l'année 1967-1968 », Document C (*Civilisation française et catholique au Canada*), « Guidance Syllabus in History » (Syllabus #601) et « Précisions concernant le programme d'histoire en 11^e année », circulaire DGEES E-14 1969 (4 novembre 1969).

²⁸ Johnson, Micheline 1977. « La SPHQ, quinze années d'histoire » in *Bulletin de la Société d'histoire du Québec*, vol. 16, no 1.

²⁹ Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Annuaire 01 1972-1973 de l'enseignement secondaire. Cours de formation générale pour les écoles de langue française (p.1).

question qu'il aura choisie lui-même » (54). Dans chacune de ces neuf sections, l'Annuaire nous renvoie aux sections et sous-sections pertinentes du Plan d'études 625. Certaines parties du Plan d'études reviennent plus d'une fois dans l'Annuaire (ex. chapitre 3), alors que d'autres ne sont jamais mentionnées (ex. chapitre 14 : 1-2). Enfin, les suggestions d'enseignement pour les sections individuelles ne sont pas toujours les mêmes.

À la lecture de l'Annuaire (et, immanquablement, du Plan d'études auquel il se réfère constamment), quelle est la place quantitative accordée aux autochtones dans le programme Histoire 412? Le document s'y réfère explicitement à deux reprises : aux thèmes 9 et 10. Pour le neuvième thème, « Le Québec et les problèmes », sous la division « canadiens », on cite en exemple « l'affaire Riel ». Comme mentionné plus haut, le dixième thème est au choix. On donne toutefois cinq exemples de sujets, et le premier donné est celui « des Indiens du Canada ». Maintenant, rappelons que pour chaque thème, le document se réfère aux sections pertinentes du Plan d'études 625, qui lui, se réfèrent explicitement aux autochtones dans trois sections : 3 (3a facultativement, 3c obligatoirement), 5 (5b obligatoirement) et 13 (13b :4 obligatoirement). Dans le premier thème, l'Annuaire nous renvoie notamment à la section 3 du Plan d'études, dans le deuxième, il renvoie aux sections 3 et 5, dans le troisième, à la section 5b, et dans le huitième à la section 13b. En Histoire 412, on pourrait donc théoriquement traiter des autochtones six thèmes sur dix (thèmes 1, 2, 3, 8, 9, 10). On déduit que les contenus sur les autochtones dans les sections 1, 2, 3 et 8 sont obligatoires puisque les contenus sur les autochtones dans les sections 3c, 5 et 13 du Plan d'études le sont. En ce qui concerne les sections 9 et 10, le caractère facultatif du contenu sur les autochtones est explicite. Maintenant, dans les sections où l'on parle des autochtones, en parle-t-on exclusivement, beaucoup, modérément ou peu? En clair, aucun thème de l'Annuaire (ni aucune section du plan d'études) n'est consacré aux autochtones. Le thème 1 de l'Annuaire réfère à trois sections du plan d'études (1, 2 et 3). On ne parle pas explicitement des autochtones dans les sections 1 et 2, mais on en parle dans la troisième. Dans cette troisième section du plan d'études, on en parle obligatoirement dans une sous-section et facultativement dans une autre, sur un total de cinq sous-sections. On décide donc de dire que pour le thème 1 de l'Annuaire, on parle obligatoirement peu des autochtones (moins de 1/6^e du thème). Le thème 2 de l'Annuaire réfère aux sections 3 à 7 du Plan d'études. On traite des autochtones

dans deux de ces cinq questions. À la section 3, on parle des autochtones obligatoirement une sous-section sur cinq et facultativement une deuxième sous-section, et dans la section 5, on en parle obligatoirement une sous-section sur trois. On dira donc, là aussi, qu'on en parle probablement peu. Au thème 3 de l'Annuaire, on se réfère aux sections 5b, 6 et 8 du plan d'études. On parle beaucoup des autochtones en 5b, mais pas dans 6 et 8. Ici donc, on dira qu'on traite modérément des autochtones (*circa* 1/3 du module). En thème huit, on se réfère à 5, 6, 12a, 12d, 13a, 13a(3), 13b(1-4), 13b(5), 14(3), 14(3), 15c(1) 15(e), 16b, 16b(3), 17. On voit ici aisément qu'on ne parle que peu des autochtones. En thème neuf, on prend la peine d'écrire entre parenthèse l'*exemple* de l'affaire Riel et on renvoie à la section où l'on traite de Riel dans le plan d'études (13b4). Cependant, sous ce thème, on aborde une panoplie de sujets et on renvoie en tout à treize sections ou sous-sections du plan d'études. On conclut donc qu'on n'y traite que facultativement peu des autochtones (moins de 1/6 du module). Enfin, en thème dix, le premier exemple donné est celui des « Indiens du Canada », mais on en donne 4 autres qu'on accole à un « etc. » en précisant que l'enseignant choisit « à sa guise une question historique qui ne serait qu'effleurée au cours de l'année ». Il faut donc conclure qu'on en traite facultativement peu : bien sûr, on peut choisir de consacrer ce thème aux autochtones, mais le nombre d'options est trop élevé pour qu'on puisse classer ce thème autrement que comme facultativement «peu».

Il ressort de notre analyse de l'Annuaire qu'on discute obligatoirement des autochtones quatre thèmes sur dix (modérément dans un cas, peu dans les trois autres) et facultativement deux autres thèmes (peu dans les deux cas). Comment pondérer ces dix thèmes? Les auteurs du plan d'études « pondèrent » les différentes sections de leur document en attribuant un certain nombre de périodes (sur 180) à chacune des dix-sept sections. En revanche, les auteurs de l'Annuaire ne donnent pas le poids relatif de chacun des dix thèmes - à part qu'on peut consacrer « jusqu'à 15 périodes » au dixième thème. Regardons de plus près sur quoi porte chacun des thèmes. On voit que les trois premiers thèmes sont consacrés à la Nouvelle-France, les trois suivants à l'Amérique du Nord britannique, et les trois d'après à la période contemporaine – le dixième thème étant libre. En 1968 (l'année suivant la parution du fascicule d'Histoire 41), la chef de la direction de l'enseignement de l'histoire au MEQ, Huguette Dussault, avait précisé qu'on devait consacré 1/3 du temps de l'enseignement à la Nouvelle-France, 1/3 au régime britannique

et 1/3 à la période contemporaine³⁰. On peut donc deviner qu'on ferait une bonne approximation en accordant à chacun des neuf premiers thèmes le même poids relatif. Comme le dixième thème peut s'étaler sur 15 périodes sur un total de 180³¹, on en conclut que les neuf premiers thèmes peuvent s'accaparer jusqu'à environ $((180-15)/9 =)$ 18 périodes chacune. Cette précision nous permet de conclure qu'on parle obligatoirement modérément des autochtones 18 périodes sur 180 (10%), obligatoirement peu ($3 \times 18 =$) 54 périodes sur 180 (30%), et facultativement peu ($18 + 15 =$) 33 périodes sur 180 (18%).

Histoire du Québec et du Canada

Histoire du Québec et du Canada est le premier programme d'enseignement de l'histoire nationale au secondaire s'appliquant aux élèves francophones comme anglophones du Québec à véritablement être accepté comme tel. Il est introduit en septembre 1982 et demeurera en vigueur jusqu'à l'été 2008, ne subissant qu'une seule modification. En 1998, en effet, la section 7.3 est « clarifiée », c'est-à-dire qu'on ajoutera du contenu à enseigner pour la période post-1960.

Quelle place (quantitativement) accorde-t-on aux autochtones dans ce programme? Le programme est divisé en sept modules. Dans le guide pédagogique, on suggère d'accorder 12% du temps au premier module, 13% du temps au deuxième module, 12% du temps au troisième module, 15% du temps au quatrième module, 15% du temps au cinquième module, 15% du temps au sixième module et 18% du temps au septième module. Dans la version de 1982, on se réfère explicitement aux autochtones aux modules 1, 2 et 3. Dans sa version de 1998, on s'y réfère également au module 7. On en parle obligatoirement aux modules 1 et 3, ainsi qu'au module 7 dans la version de 1998. Aucun module n'est consacré aux autochtones. Au module 1, la sous-section 1.3 est consacrée aux autochtones, l'on en parle beaucoup dans la section facultative de 1.2.2 et beaucoup dans la section 1.2.3. On en parle donc obligatoirement beaucoup dans 2 sections sur 5 et facultativement dans une sixième et dernière section. Suivant nos directives de départ, l'on classe donc ce module comme parlant obligatoirement modérément des autochtones. Au

³⁰ Voir Bernard, Jean-Paul. 1978. « Cadre pour la définition d'un contenu pour le cours d'histoire nationale au secondaire » (mars). Texte non publié, obtenu grâce à la collaboration de Jean-Paul Bernard.

³¹ Comme l'indique le Plan d'études 625.

module 2, on ne parle (explicitement) qu'un peu des autochtones dans la sous-section facultative 2.2.4. On dira donc qu'au module 2, on parle facultativement peu des autochtones. Au module 3, on parle seulement un peu des autochtones dans la sous-section 3.1.4 (1 sous-section sur 7), ce qui nous permet de conclure qu'au module 3, on en parle obligatoirement peu. Dans la version de 1998, on parle un peu des autochtones en 7.3.3. Dans cette version du programme donc, on parle obligatoirement peu des autochtones au module 7 (1 sous-section sur 9).

Maintenant, dans le guide pédagogique, on donne une série de *suggestions* aux enseignants pour enseigner le programme. On suggère ainsi de parler un peu des autochtones (et plus précisément de Louis Riel et de la révolte des Métis dans les années 1870 et 1880) au module 5 (5.2.1). En outre, à la fin du guide, on expose « cinq thèmes » d'approfondissement (histoire du travail et des travailleurs, histoire de la condition féminine, histoire des groupes culturels, histoire des autochtones et histoire locale) à utiliser à la discrétion des enseignants. On comprend donc qu'on peut, facultativement, parler des autochtones dans tous les modules. Techniquement, on pourrait en parler plus qu'un peu dans tous les modules, mais comme le guide offre ici *cinq* thèmes d'enrichissement et que le programme est déjà assez chargé à la base, nous classons, suivant le guide pédagogique, les modules qui ne parlent pas explicitement des autochtones dans le programme comme en parlant facultativement peu.

En somme, il ressort de cette analyse que dans la version de 1982, on parle obligatoirement modérément des autochtones dans un module sur sept (12%), obligatoirement peu dans un autre module (12%) et facultativement peu dans cinq modules (76%). Dans la version de 1998, on en parle obligatoirement modérément dans un module sur sept (12%), obligatoirement peu dans deux modules (12% + 18% = 30%) et facultativement peu dans 4 modules (58%).

Histoire et éducation à la citoyenneté

Le cours Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire s'échelonne sur deux ans. En secondaire III, le cours est divisé en sept « réalités sociales » (ou modules) et en secondaire IV, en cinq « réalités sociales ». On ne précise pas le poids

relatif accordé à chacun de ces modules, mais on peut ici volontiers supposer qu'ils ont le même poids³².

La présentation de chaque réalité sociale est la même. On y trouve six éléments : l'introduction, l'angle d'entrée, les objets d'apprentissage, les concepts, les connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation et les « ailleurs ». Un texte introductif d'environ une page présente les grandes lignes de la « réalité sociale » (ex. Les Premiers occupants). L'angle d'entrée balise la dimension de la réalité sociale à privilégier (ex. les liens entre conception du monde et organisation de la société). Les objets d'apprentissage renvoient aux trois compétences constituant l'armature du programme³³. La compétence 1 renvoie à un objet d'interrogation (ex. la présence autochtone aujourd'hui au Québec?), la compétence 2 renvoie à un objet d'interprétation, (ex. les Premiers occupants vers 1500), et la compétence 3 renvoie à un objet de citoyenneté (ex. revendications autochtones et reconnaissance des droits). À chaque réalité sociale est associé un concept central (ex. conception du monde) et un certain nombre de concepts particuliers (ex. Cercle de vie). On indique les titres des principales connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation (ex. le rapport à l'Univers) et enfin, on signale quelques propositions pour effectuer une comparaison avec une société d'ailleurs (ex. les Aztèques du Mexique).

En secondaire III, la première réalité sociale, « Les Premiers occupants » est (obligatoirement) consacrée aux autochtones. La deuxième réalité sociale traite obligatoirement peu des autochtones. On en parle un peu dans le texte introductif, et dans les contenus d'apprentissage, parmi les neuf sujets évoqués, on note « Relations avec les Autochtones ». La troisième réalité sociale traite également obligatoirement peu des autochtones. On parle un peu des territoires réservés aux autochtones dans la Proclamation royale (1763) dans l'introduction à la réalité sociale, et dans les contenus d'apprentissage, parmi les huit sujets à l'étude, on trouve les « Relations avec les Autochtones ». À la quatrième réalité sociale on ne parle pas explicitement des autochtones. À la cinquième réalité sociale, on en parle obligatoirement peu. On parle un peu des Métis dans

³² Chaque module est en effet présenté selon exactement le même format. Dans le programme, aucun module ne prend plus de place qu'un autre.

³³ Avec la compétence 1, l'élève est appelé à interroger le présent, à poser des questions. Avec la compétence 2, il est appelé à chercher une réponse à l'aide de la méthode historique. Avec la compétence 3, il est appelé à se conduire comme un citoyen responsable.

l'introduction, et dans les contenus d'apprentissage, parmi ses huit sujets, on note « Relations avec les Autochtones et les Métis ». À la sixième réalité sociale, on parle là également obligatoirement peu des autochtones. On parle un peu des Cris, des Inuit et des Naskapis dans l'introduction, et parmi les dix sujets énumérés dans les contenus d'apprentissage, on note « Relations avec les Autochtones ». Enfin, à la septième réalité sociale on parle facultativement peu des autochtones. Dans le texte introductif, on évoque le thème des revendications autochtones à titre d'*exemple* de revendications reliées à la Charte canadienne des droits et libertés. Aussi, dans la ligne du temps (à exploiter facultativement), on évoque la résolution de l'Assemblée nationale reconnaissant officiellement dix nations amérindiennes et la nation inuite (1985), la crise d'Oka (1990) ainsi que la Paix des braves (2002).

Il ressort donc de notre analyse qu'en troisième secondaire, avec le nouveau programme, on parle obligatoirement exclusivement des autochtones dans une module sur sept (14%), obligatoirement peu dans 4 modules sur sept (57%) et facultativement peu dans un autre module (14%).

En quatrième secondaire, les quatre premiers modules renvoient chacun à un thème différent, et le cinquième invite l'enseignant à traiter d'un enjeu public de son choix. Dans la première réalité sociale (population et peuplement), on parle obligatoirement mais modérément des autochtones. La première section de ce module est en effet consacrée au peuplement autochtone précolombien. En outre, dans chacune des trois sections suivantes (régime français, régime britannique et période contemporaine), on évoque, dans les contenus d'apprentissage les « Relations avec les Autochtones »³⁴. Dans la deuxième réalité sociale (économie et développement), la première section est ici aussi consacrée aux « Premiers occupants », mais on n'en parle plus explicitement par la suite (à part un peu en contexte de Nouvelle-France dans la présentation de la réalité sociale). On classera donc ce module comme parlant obligatoirement peu des autochtones. Similairement, on parle obligatoirement peu des autochtones dans la troisième réalité sociale (culture et mouvements de pensée). La première section du module est consacrée aux autochtones. Dans les contenus d'apprentissage, on voit aussi que parmi les douze courants de pensée

³⁴ 20 éléments sont mentionnés dans les contenus d'apprentissage. 5 d'entre eux renvoient aux autochtones.

abordés durant l'ère contemporaine, on cite « l'autochtonisme ». Dans la quatrième réalité sociale (pouvoir et pouvoirs), on parle obligatoirement peu des autochtones. Dans l'introduction, on évoque l'Assemblée des Premières Nations, et dans les contenus d'apprentissage, un des 19 sujets à l'étude pour la compétence 2 est titré « les administrateurs de la colonie et les Amérindiens » et un autre « les Autochtones et l'État ». Enfin, comme mentionné plus haut, le contenu historique à enseigner pour le cinquième module n'est pas précisé. Il s'agit ici d'approfondir « un enjeu de société du présent ». On donne en exemple « Le droit à la représentation politique ». Dans la ligne du temps accompagnant cet exemple, on évoque le droit de vote accordé aux Amérindiens aux élections fédérales canadiennes en 1960 et aux élections provinciales québécoises en 1969. On comprend donc que, comme dans le dixième thème de l'Annuaire en vigueur dans les années 1970, on parle ici « facultativement peu » des autochtones.

Il ressort donc de cette analyse qu'en quatrième secondaire, en Histoire et éducation à la citoyenneté, on parle obligatoirement modérément des autochtones un module sur cinq (20%), obligatoirement peu trois modules sur cinq (60%) et facultativement peu dans un dernier module (20%).

Comparaison

Il convient maintenant de comparer les résultats obtenus pour les trois programmes étudiés. Le Tableau 2.1 indique la place quantitative accordée aux autochtones en Histoire 412, dans les deux versions du programme Histoire du Québec et du Canada (HQC) et pour les deux années du programme Histoire et éducation à la citoyenneté (HEC).

Rappelons que la thèse défendue est que le « problème » de la sous-représentation des autochtones est inscrit avec une plus grande prééminence à l'agenda des concepteurs du programme de 2007 qu'à celui des concepteurs du programme de 1982. Une façon de vérifier cela est en regardant la place quantitative accordée aux autochtones dans les programmes. Si nous avons raison, alors 1) HEC doit accorder plus de place aux autochtones que HQC, et 2) dans le cas où HQC accorderait plus de place aux autochtones que Histoire 412, la différence quantitative de la place accordée aux autochtones doit être plus grande entre HEC et HQC qu'entre HQC et Histoire 412

Tableau 1. La place des autochtones dans les programmes

| | Obligatoire (%) | | | | Facultatif (%) | |
|--------------|-----------------|----------|------------|-----|-----------------------------------|-----|
| | Exclusivement | Beaucoup | Modérément | Peu | Exclusivement/Beaucoup/Modérément | peu |
| Histoire 412 | - | - | 10 | 30 | - | 18 |
| HQC (1982) | - | - | 12 | 12 | - | 76 |
| HQC (1998) | - | - | 12 | 30 | - | 58 |
| HEC, III | 14 | - | - | 57 | - | 14 |
| HEC, IV | - | - | 20 | 60 | - | 20 |

Les résultats exposés au tableau 2.1 vont dans ce sens. HQC (1998) accorde irrévocablement plus de place aux autochtones que ne le fait Histoire 412. On en parle obligatoirement modérément un peu plus (écart de 2 points de pourcentage), obligatoirement peu autant et facultativement peu davantage (écart de 40 points de pourcentage). La comparaison avec HQC (1982) est plus équivoque puisque Histoire 412 en parle obligatoirement peu davantage. Par contraste, autant en troisième qu'en quatrième secondaire, HEC accorde beaucoup plus de place aux autochtones que HQC (1998). Si HQC (1998) traite modérément des autochtones dans 12% des modules de son programme, HEC y consacre 14% de ses modules. HEC en parle presque deux fois plus « obligatoirement un peu » (écart de 27 points de pourcentage). Il est vrai toutefois que HQC (1998) traite au moins facultativement des autochtones dans 100% du programme alors que HEC n'y traite au moins facultativement « que » dans (57 + 14 + 14 =) 85% du

programme. En quatrième secondaire, la situation est encore plus claire car HEC traite des autochtones obligatoirement « modérément » et « peu » davantage que HQC (1998), avec un écart de 8 points de pourcentage dans le premier cas et de 30 points de pourcentage dans le deuxième, et dans les deux programmes, on peut facultativement parler un peu des autochtones dans tous les modules. Il en ressort donc assez clairement que l'écart positif entre le nouveau programme et celui de 1982 est plus grand qu'entre ce dernier et Histoire 412.

Cela dit, il ne faut pas prendre cette mesure pour plus significative qu'elle ne l'est. Elle est fort imparfaite. Ainsi, il y a une grande différence entre parler des autochtones une partie du module sur six et en parler une partie du module sur cinquante, et pourtant les deux cas sont ici classés comme parlant « peu » des autochtones. Un commentaire similaire vaut pour les autres catégories de nos indicateurs. Aussi, on traite beaucoup « facultativement » des autochtones, ce qui est très flou, on en conviendra. Enfin, il est très épineux de comparer les programmes puisqu'ils n'ont pas du tous le même format. Histoire 412 est à comprendre dans le Plan d'études 625 à travers l'Annuaire, alors que les deux autres programmes s'étudient directement. Histoire 412 ne parle pratiquement que du contenu historique à enseigner alors que les deux autres parlent aussi (voire surtout) de pédagogie et de didactique. Le programme Histoire du Québec et du Canada est accompagné d'un guide pédagogique, pas les deux autres. Il contient deux versions, alors que les deux autres programmes étudiés se présentent sous une seule version. Le nouveau programme s'échelonne sur deux ans, alors que les deux programmes précédents s'échelonnent sur une année seulement. Le nouveau programme est un cours d'histoire *et* d'éducation à la citoyenneté alors que les deux cours précédents ne sont « que » des cours d'histoire³⁵. Les modules du nouveau programme ne contiennent pas de sous-sections, contrairement à ceux des deux autres programmes, etc. Pour toutes ces raisons, il nous apparaît absolument nécessaire de regarder du côté des manuels et des examens pour voir s'il en ressort la même tendance, à savoir que HQC traite « un peu plus » des autochtones

³⁵ Bien que selon certains, le changement n'est pas très substantiel puisque, implicitement, les cours d'histoire ont toujours été des cours d'éducation civique. Voir Michèle Dagenais et Christian Laville. 2007. « Le naufrage du projet de programme d'histoire nationale. Retour sur une occasion manquée accompagnée de considérations sur l'éducation historique ». *Revue historique de l'Amérique française*, vol 60, no 4.

que le programme Histoire 412, et que HEC traite « beaucoup plus » des autochtones que HQC.

Les manuels

Comparer les manuels est probablement la meilleure façon de comparer les programmes. Il semble en effet y avoir une plus grande ressemblance entre les manuels de différents programmes qu'entre les programmes eux-mêmes, et le fait qu'il y ait plusieurs manuels par programme donne du poids à l'analyse.

Méthodologie générale

Comment évaluer la place « quantitative » accordée aux autochtones dans les manuels? Deux indicateurs ont été utilisés : 1) le pourcentage des pages du manuel où on traite des autochtones, et 2) le pourcentage des pages où l'on en parle « beaucoup » (au moins la moitié de la page)³⁶. Considérant que la plus brève évocation aux autochtones suffit pour qu'on comptabilise une page comme « traitant des autochtones », le deuxième indicateur est probablement le plus parlant des deux.

Histoire 412

Quels manuels analyser? En anglais, avant les années 1970, la situation était assez simple : autant dans le réseau anglo-protestant que dans le réseau anglo-catholique, le manuel de référence était *Building the Canadian Nation* de George Brown. À partir de 1976-1977, l'examen d'histoire nationale devient obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires³⁷. Le MEQ se met alors à publier une liste du matériel didactique approuvé pour Histoire 412. Jusqu'à l'entrée en vigueur d'HQC, cette liste en anglais est un véritable fouillis. On y trouve pas moins d'une soixantaine de titres³⁸. Plusieurs des documents ne sont pas des manuels couvrant « toute l'histoire » mais seulement une période, voire un épisode ou même un grand personnage. À partir de l'introduction du programme de 1982 jusqu'à l'introduction du manuel *Diverse Pasts* (unique manuel anglais

³⁶ Précisions que ces statistiques ont été colligées sans aucune assistance technologique.

³⁷ Voir : Québec. Catalogue. Centre de documentation. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports. En ligne : <http://centrededocumentation.mels.gouv.qc.ca/?acode=start> (page consultée le 10 avril 2011).

en vigueur durant ce programme) en 1988, la liste du matériel devient significativement plus restreinte (4 manuels). Mais il serait inconséquent d'étudier ces manuels, qui ne viennent pas du Québec, et qui n'ont clairement pas été conçus à partir du programme Histoire 412³⁹. Pour le réseau anglophone, aucun manuel ne saurait nous servir pour « construire » l'agenda des concepteurs du programme Histoire 412.

Dans le réseau francophone également, à partir de 1976, la liste du matériel didactique est un fouillis, cette fois-ci d'une trentaine de titres. Toutefois, c'est une connaissance commune dans le milieu que durant les années 1970, le manuel de référence est le Vaugeois/Lacoursière, *Canada-Québec : synthèse historique*. Le didacticien Luc Guay commente: « Le programme enseigné à cette époque datait de 1967 et le manuel de Vaugeois-Lacoursière (comme on l'appelait familièrement à l'époque) constituait en quelque sorte le programme à suivre. Je dis bien 'en quelque sorte' car il existait un programme officiel, que peu d'enseignants connaissaient d'ailleurs... mais personne ne s'en formalisait outre mesure! Cette réalité perdura jusqu'en 1982 avec l'arrivée des 'nouveaux' programmes » (Guay, 2006).

Cela n'a rien de surprenant. Le Plan d'études 625 s'applique, dans les écoles françaises, au document « Histoire 41 » (1967). Rappelons maintenant que ce document a été préparé sous la férule de Denis Vaugeois, alors chef de la direction sur l'enseignement de l'histoire au MEQ. L'année suivante, en 1968, il publie, avec le notoire vulgarisateur Jacques Lacoursière, la première édition de ce manuel. En jetant un coup d'œil à sa table des matières, on comprend immédiatement que le manuel se base sur ce fascicule de 1967⁴⁰. Pour la période précédant celle du programme de 1982, en langue française, c'est le seul manuel que nous étudions. Si l'on fait la moyenne des deux éditions étudiées (1970 et 1978)⁴¹, nous concluons qu'on parle des autochtones dans 23.0% des pages et qu'on en parle beaucoup dans 5.2% des pages.

³⁸ Parmi lesquels ne se retrouve pas l'ouvrage de George Brown.

³⁹ Un de ces manuels ne « commence » l'histoire qu'en 1867, un autre s'arrête avec la guerre de 1812-1814, un troisième traite surtout de l'Angleterre.

⁴⁰ Par exemple, dans les deux cas, la section qui succède à « La Nouvelle-France » s'intitule « Les deux Canadas ».

⁴¹ Les différentes éditions du manuels – 1968, 1970, 1972, 1973, 1976 et 1978 – sont pratiquement identiques les unes aux autres.

Histoire du Québec et du Canada

Nous avons relevé et étudié tous les manuels approuvés pour chaque année entre 1985/1986 (la première année où sont introduits les nouveaux manuels) et 2007/2008 (dernière année où sont approuvés ces manuels). Le tableau 9, en annexe, montre ce qu'il en ressort. Calculer la moyenne arithmétique de tous les manuels approuvés n'est pas l'idéal puisque cela ne rend pas compte du fait que certains manuels ont été approuvés plus longtemps que d'autres⁴². Le manuel *Québec : héritages et projets* de Jean-François Cardin a, sous une édition ou sous une autre, été approuvé pratiquement chacune des vingt-deux années du programme, alors que le *Notre Histoire* de Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongé n'est approuvé que de l'automne 1985 au printemps 1993. Nous avons préféré procéder en deux temps : 1) Nous avons calculé la moyenne pour chacune des vingt-deux années où les manuels du programme étaient autorisés, 2) puis avons calculé la moyenne de ces moyennes. Le tableau 11, en annexe, montre les résultats pour ces deux étapes. Il en ressort que, globalement, dans les manuels de HQC, on traite des autochtone dans 21.4% des pages et on traite beaucoup des autochtones dans 7.4% des pages.

Il convient aussi de souligner que le manuel *Une nouvelle histoire du Québec et du Canada* (1985, 1990) revêt d'une importance particulière. Il faut en effet tenir compte du fait que parmi les quatre auteurs de ce manuels, une était la coordonnatrice du programme d'HQC, Louise Charpentier, et deux autres faisaient partie du comité de consultation pour le programme et le guide pédagogique, René Durocher et Christian Laville⁴³. Ce manuel reflète probablement mieux que nul autre « l'esprit du programme ». Le tableau 10, en annexe, nous indique qu'il se situe tout à fait dans la moyenne. Dans son édition de 1985, il traite des autochtones dans 21.3% de ses pages et en traite beaucoup dans 6.8% de ses pages. Dans son édition de 1990, il traite des autochtones dans 20.7%⁴⁴ de ses pages et en traite beaucoup dans 6.8% de ses pages. Enfin, l'on ne pourrait ne pas remarquer que le manuel accordant le plus de place aux autochtones est, et de loin, le seul à avoir été rédigé

⁴² Si on fait une moyenne arithmétique, les manuels du programme de 1982 traiteraient, en moyenne, des autochtones dans 21.2% de leurs pages et en traiteraient beaucoup dans 7.1% de leurs pages.

⁴³ Voir Québec. 1983. *Histoire du Québec et du Canada*. 4^e secondaire Guide pédagogique. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, p. 279-280.

⁴⁴ Cette différence de 0.4 points de pourcentage n'est probablement pas significative : elle reflète plus probablement un changement au niveau de la mise en page qu'au niveau du contenu.

en anglais et le seul à avoir été approuvé pour les écoles de langue anglaise du Québec, le *Diverse Pasts* de Dickinson/Young (1986, 1995).

Histoire et éducation à la citoyenneté

Pour le nouveau programme, il n'y a que quatre manuels (*Présences, Fresques, Le Québec, une histoire à suivre...*, et *Repères*)⁴⁵ à avoir été approuvés par le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD). Aussi, chaque manuel contient des tomes distincts pour le troisième et quatrième secondaire. Nous avons donc pris l'année où a été introduit le nouveau cours en quatrième secondaire (2008-2009), et avons analysé ces quatre manuels⁴⁶.

Soulignons une difficulté méthodologique unique aux manuels d'HEC: les nouveaux manuels se livrent relativement souvent à des comparaisons entre le Québec et les autres sociétés (en vertu, rappelons-le, des «Ailleurs» du programme). Il résulte de ces comparaisons qu'on accorde une certaine place aux autochtones «d'ailleurs». On comparera par exemple l'impact de la colonisation française sur le mode de vie des autochtones habitant sur le territoire actuel du Québec avec le sort des Incas lors de l'arrivée des Espagnols en Amérique du sud. Comme l'objectif avec ces comparaisons est toujours de mettre en perspective l'expérience québécoise, nous avons inclus la couverture des ces autochtones d'ailleurs dans notre mesure de la couverture des autochtones dans les manuels.

Le tableau 12, en annexe, montre les résultats obtenus pour le troisième et quatrième secondaire, séparément puis de manière combinée. Il en ressort qu'en troisième secondaire, les manuels du nouveau programme traitent des autochtones dans 29.5% de leurs pages et en traitent beaucoup dans 15.3% de leurs pages, alors qu'en quatrième secondaire, ils en traitent dans 27.5% de leurs pages et en traitent beaucoup dans 9.4% de leurs pages.

Comparaison

⁴⁵ Les écoles de langue anglaise utilisent une traduction du manuel *Fresques*.

⁴⁶ La situation est parfaitement identique pour les années 2009-2010 et 2010-2011.

Le tableau 2.6 résume les résultats de notre analyse des manuels. Nous avons à cet effet effectué la moyenne arithmétique entre les résultats du troisième et du quatrième secondaire pour HEC⁴⁷.

Tableau 2. La place des autochtones dans les manuels⁴⁸

| | Pourcentage des pages où l'on parle des autochtones | Pourcentage des pages où l'on parle beaucoup des autochtones |
|----------------------|---|--|
| Vaugeois/Lacoursière | 23.0 | 5.2 |
| Manuels d'HQC | 21.2 | 7.4 |
| Manuels d'HEC | 28.5 | 12.2 |

Ces résultats vont dans le sens de la thèse défendue dans ce chapitre. Si on regarde le premier indicateur, le nouveau programme traite des autochtones davantage que ne le faisait le programme précédent (et qui, lui, n'en traitait pas davantage que Histoire 412). Si on regarde le deuxième indicateur, l'écart entre Histoire 412 et Histoire du Québec et du Canada est de 2.2 points de pourcentage alors qu'il est de 4.5 points entre Histoire et éducation à la citoyenneté et Histoire du Québec et du Canada (plus du double). Autrement dit, si les manuels se basent sur les programmes (et ils doivent le faire pour avoir l'approbation du ministère), ces résultats suggèrent que le « problème » de la sous-représentation des autochtones était plus proéminent à l'agenda des concepteurs du nouveau programme qu'à l'agenda des concepteurs d'HQC.

Les examens

À partir de l'année 1976-1977, le passage de l'examen du MEQ en histoire nationale, Histoire 412, devient obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études

⁴⁷ Comme les élèves de quatrième secondaire sont plus âgés que ceux du troisième secondaire, on pourrait s'attendre à ce que le contenu historique pour le quatrième secondaire soit plus chargé et qu'il serait dès lors méthodologiquement problématique de combiner les résultats pour les deux années en les considérant comme « égaux ». En pratique toutefois, les manuels de troisième et quatrième secondaires sont tout aussi volumineux (Fresques : 454 pages en sec. III et 498 en sec. IV, Repères : 506 pages en sec. III et 380 pages en sec. IV, Présences : 453 pages en sec. III et 326 pages en sec. IV. Le Québec, une histoire à suivre... : 432 pages en sec. III et 506 en sec IV).

⁴⁸ On se référera au tableau 10, en annexe, pour les résultats des manuels individuels.

secondaires. Pour les examens de l'année 1977 à l'année 1985, nous avons consulté une collection privée, puisque non-disponibles au MELS⁴⁹. Le programme Histoire du Québec et du Canada prend ensuite le relais. De ce programme, nous avons consulté les examens de 1986 à 2008, cette fois disponibles au Centre de documentation du MELS⁵⁰. À partir de 2009, les examens de juin en histoire du quatrième secondaire sont basés sur le programme Histoire et éducation à la citoyenneté. Nous avons les deux examens basés sur ce programme (juin 2009 et juin 2010)⁵¹. Pour le troisième secondaire, en Histoire et éducation à la citoyenneté, il n'y a pas d'examen ministériel⁵².

Méthodologie générale

Comparer les examens des différents programmes est un exercice délicat dans l'optique où le format de ces examens évolue. En Histoire 412, tous les examens ministériels consistent en cinquante questions à choix de réponse. En Histoire du Québec et du Canada, les examens du MEQ n'ont pas toujours la même forme mais typiquement, ces derniers consistent en 22 questions à choix de réponse et huit questions à réponse courte. En Histoire et éducation à la citoyenneté, en quatrième secondaire⁵³, les examens (qu'on appelle maintenant « situations d'apprentissage » pour souligner leur caractère distinct) finaux consistent en une vingtaine de questions à réponse courte et une question à développement long.

Comment comparer ces différents examens? Comme pour notre analyse des manuels, nous avons utilisé deux indicateurs : 1) le pourcentage (pondéré) des questions qui évoquent les autochtones et 2) le pourcentage (pondéré) des questions qui traitent beaucoup des autochtones. Par « pourcentage pondéré », nous entendons le pourcentage qui tient compte du fait que certaines questions valent plus de points que d'autres. En ce qui

⁴⁹ Dans la collection privée - du professeur Jean-François Cardin - que nous avons réussi à consulter, l'examen de juin de 1979 est manquant.

⁵⁰ L'examen de juin de 2003 est manquant dans cette collection.

⁵¹ Précisons toutefois que, pour le moment et pour les quelques années à venir encore, ces examens sont des « examens d'appoint », c'est-à-dire que les réussir n'est pas encore obligatoire pour les élèves puisqu'on veut donner le temps aux enseignants et au ministère de s'adapter au nouveau programme.

⁵² Cela dit, en 2009, le ministère produit un « prototype d'examen » qui constitue un exemple d'examen final que les enseignants en histoire pourraient donner à leurs élèves de troisième. Ces derniers ne sont toutefois pas tenus de s'en inspirer, ni même de soumettre leurs élèves à un quelconque examen final.

⁵³ En troisième secondaire, le prototype d'examen n'impliquait que des questions à développement long.

concerne le premier indicateur, clarifions qu'on peut « évoquer » les autochtones soit dans la formulation de la question, soit dans les choix de réponse soit dans les documents sur lesquels se base la question. En ce qui concerne le deuxième indicateur, on dit qu'une question « traite beaucoup » des autochtones quand au moins la moitié des choix de réponse se réfèrent aux autochtones, ou quand au moins la moitié de la bonne réponse se réfère aux autochtones. Avec ces deux indicateurs, on peut assez bien évaluer les questions à choix de réponse et les questions à réponse courte puisque le « N » est relativement élevé (au moins 19 questions par examen). En revanche, « l'unicité » des questions à développement long dans les situations d'apprentissage combiné au petit nombre d'examens du nouveau programme existant pour le moment nous privent d'utiliser les questions à développement long en tant qu'indicateur de la place accordée aux autochtones dans le nouveau programme⁵⁴. Pour les examens du nouveau programme, nous nous sommes donc limités à l'étude des questions à réponse courte dans les deux examens ministériels de quatrième secondaire⁵⁵.

Comparaison

Que ressort-il de notre analyse? Le Tableau 13, en annexe, montre les résultats détaillés pour tous les examens analysés pour chaque programme. Le Tableau 2.8 montre les moyennes pour chaque programme.

Tableau 3. La place des autochtones dans les examens ministériels de juin

| | Pourcentage pondéré des questions où l'on traite beaucoup des autochtones | Pourcentage pondéré où l'on traite des autochtones |
|-----------------|---|--|
| Histoire 412 | 4,3 | 13 |

⁵⁴ Par exemple, la question à développement long dans l'examen du MELS en quatrième secondaire en 2010 portait sur la Conquête. Dans les documents à partir desquels les étudiants devaient baser leur réponse, on parlait fréquemment des autochtones. En prenant en compte la pondération accordée à cette question dans l'examen, il aurait ressorti qu'on parlait des autochtones dans au-dessus de 55% des questions de l'examen, ce qui n'est évidemment pas représentatif de la place accordée aux autochtones dans le programme. Si nous disposions au minimum d'une dizaine d'examens, nous aurions pu comptabiliser les questions à développement long, mais avec deux ou trois examens, nos indicateurs donnent lieu à des résultats beaucoup trop extrêmes pour être valides.

⁵⁵ Il y en a 20 en 2009 et 19 en 2010.

| | | |
|-----|------|------|
| HQC | 4,2 | 15,6 |
| HEC | 20,0 | 33,4 |

En ce qui concerne le premier indicateur, on peut voir que la place accordée aux autochtones dans les examens du MEQ est à peu près la même en Histoire 412 qu'en Histoire du Québec et du Canada, alors que cette place quantitative est multipliée par presque cinq lorsque les examens ministériels se basent sur le nouveau programme. En ce qui concerne le deuxième indicateur, on voit qu'il y a un écart de 2.6 points de pourcentage entre Histoire 412 et Histoire du Québec et du Canada, alors que cet écart est de 17.8 points de pourcentage entre Histoire du Québec et du Canada et Histoire et éducation à la citoyenneté. Notre analyse des examens suggère très fortement que le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec a été inscrit avec une prééminence significativement plus grande à l'agenda des concepteurs du nouveau programme qu'à l'agenda des concepteurs du programme de 1982.

Conclusion

L'objectif était ici de comparer la place d'un item particulier, le problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec, à l'agenda des concepteurs d'HQC et d'HEC. Nous avons plus haut défini ces concepteurs comme tous les politiciens et bureaucrates ayant participé à la conception des programmes. Par exemple, on a fait *comme si* les membres du Groupe Lacoursière, Paul Inchauspé, les bureaucrates chargés de rédiger le programme HEC et Jean-Marc Fournier partageaient un même agenda où était inscrit une liste d'items plus ou moins prioritaires. On a pu construire cet agenda à partir des différents documents émis avant la sortie du programme et à partir du programme lui-même. Aussi, pour valider notre lecture du programme, souvent peu explicite, on a consulté les manuels et les examens ministériels de juin, chargés d'interpréter le programme. Il en ressort que les documents annonçant HQC (Livre vert et Livre orange) ne faisaient pas un grand cas du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale, alors que les documents annonçant HEC (rapports Lacoursière et Inchauspé) recommandaient explicitement que le nouveau

programme remédie au problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale. Aussi, il ressort que le programme HEC accorde beaucoup plus de place aux autochtones que le programme HQC, alors que ce dernier en accorde seulement « un peu » plus que le programme Histoire 412. Ces conclusions rendent empiriquement raisonnable notre construit, à savoir que les concepteurs du nouveau programme ont inscrit le « problème » de la sous-représentation des autochtones « plus haut » sur leur agenda que leurs homologues du programme de 1982.

L'explanandum étant établi avec assurance, la table est mise pour l'explication.

Chapitre III : Le courant des problèmes

Pourquoi le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec a-t-il été inscrit avec plus de prééminence à l'agenda des concepteurs du programme Histoire et éducation à la citoyenneté qu'à celui des concepteurs du programme Histoire du Québec et du Canada? Selon notre cadre d'analyse, les chances qu'un problème atteigne avec prééminence l'agenda des décideurs augmentent dramatiquement si un entrepreneur politique lie ensemble le courant des problèmes, le courant des solutions et le courant de la politique au moment de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité. Nous montrons ici qu'entre la période de conception d'HQC et la période de conception d'HEC, l'intensité du courant des problèmes fut similaire. En outre, dans les deux cas, un entrepreneur politique a pu profiter de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité comparable pour lier ensemble les trois courants.

Rappelons que le courant d'un problème renvoie à la visibilité du problème du point de vue des décideurs. La variation du courant du problème renvoie à la variation de sa visibilité. Nous soutenons ici que le problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec était similairement visible aux moments où les décideurs de HQC et de HEC « établissaient leur agenda ».

Selon quels critères pouvons-nous évaluer la visibilité des problèmes? Chez Kingdon comme chez Zahariadis on insiste sur trois critères: les indicateurs, les « focusing events », et les « feedbacks ». Des indicateurs peuvent « objectiver » une situation réelle en traduisant en données concrètes une impression de départ. Les « focusing events », comme les désastres, les crises et la mobilisation de puissants symboles, attirent l'attention générale, et par ricochet celle des décideurs, sur un problème donné. Enfin, les évaluations, plus ou moins formelles, de politiques passées soulignent constamment la non-résolution des problèmes que les politiques passées étaient sensées résoudre ou la création de nouveaux problèmes causées par ces politiques. Mentionnons que Kingdon évoque également l'importance de la façon dont le problème est défini, notamment de la « catégorie » à l'intérieur de laquelle on met ledit problème (Kingdon 2003, 109-113).

Même avec ces critères à l'esprit, on est loin d'une grille d'analyse satisfaisante que l'on pourrait utiliser pour comparer la visibilité du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale avant HQC et avant HEC. Ainsi, aucun indicateur n'a jamais été utilisé pour chiffrer la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale. Aucune crise ou désastre n'a jamais attirée l'attention sur ce « problème ». On peut certainement voir dans les instances de construction du problème du « feedback » au sens d'évaluation de politiques passées, mais après avoir dit cela, on n'est guère plus avancé pour comparer la prééminence de deux instances de construction du problème.

En réponse à ce manque, on fonde ici notre propre grille d'analyse basée sur cinq critères. À un premier niveau, l'on doit prendre en compte (1) la fréquence de la construction d'un problème, c'est-à-dire le nombre de fois où un problème est construit. Eu égard au nombre d'instances, *une* instance de la construction du problème peut être plus prééminente (ou visible) qu'une autre. Cette prééminence « marginale » peut être évaluée à l'aune de quatre critères : (2) l'espace utilisé pour construire le problème (3) le lieu où le problème est construit, (4) par qui il est construit, et (5) quand il est construit. Plus précisément, la prééminence de la construction d'un problème augmente plus un message est répété souvent aux décideurs, plus chaque message mobilise un grand espace (ex. on dira qu'un livre consacré à la construction d'un problème mobilise un plus gros espace que l'évocation, en une ligne, du problème à l'intérieur d'un livre portant sur un autre sujet), plus il est communiqué dans les lieux fréquentés par les décideurs, plus il est communiqué par des personnes crédibles aux yeux des décideurs, et plus il est communiqué à l'intérieur des fenêtres d'opportunité (lors des moments où les décideurs « établissent leur agenda » et donc où ils sont le plus attentifs).

Comment pondérer ces critères? Pour éviter des choix trop arbitraires, nous évitons de leur accorder une importance différenciée. En revanche, nous ne retenons que les instances de construction du problème manifestée dans des lieux raisonnablement susceptibles d'être fréquentés par les décideurs⁵⁶. En effet, on ne s'intéresse pas à la

⁵⁶ Nous excluons par exemple le mémoire de maîtrise en formation interculturelle complété par Alexis de Canck (2004) à l'Université de Sherbrooke. Ce mémoire porte sur l'enseignement de l'histoire chez les Attikameks, mais il y critique également la faible teneur des contenus sur l'histoire autochtone dans HQC (de

visibilité du problème dans l'absolu, mais seulement du point de vue des décideurs. Le critère du « lieu » revêt donc à nos yeux d'une importance particulière.

Ces cinq critères nous permettent de comparer la visibilité du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec avant HQC et avant HEC. Le reste du chapitre est donc divisé en trois sections : dans la première, nous présentons les principales instances de la construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire avant HQC (disons avant 1980), et dans la deuxième, nous répétons l'exercice pour la période antérieure à HEC (disons à partir de 1980). Dans la troisième section, nous comparons les deux périodes à l'aide des cinq critères présentés ci-haut. Nous montrons comment la prééminence de la construction du problème est semblable durant les deux périodes et, dès lors, qu'il n'y a pas eu une véritable variation du « courant du problème » susceptible de nous éclairer sur la variation du statut de ce problème à l'agenda des décideurs.

1960-1980

Au Canada, intellectuels et groupes d'intérêts critiquent sous différents angles la représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale depuis les années 1960. L'idée centrale de ces différentes critiques demeure toutefois que l'histoire scolaire fait « presque totalement abstraction des Amérindiens » (Vincent et Arcand 1979, 17-19). Nous montrons ici comment, sur une période de vingt ans, l'on a articulé cette critique dans le cas spécifique de l'enseignement secondaire au Québec.

Peut-être ironiquement, c'est dans le cadre de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1963-1971) qu'on a produit les premières critiques « officielles »⁵⁷ de la place des autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec. Marcel Trudel et Geneviève Jain avaient eu un mandat de la Commission d'enquêter sur les manuels d'histoire nationale utilisés à travers le pays. Le gros de leur analyse est consacré à la représentation des canadiens anglais dans les manuels écrits en français et des canadiens français dans les manuels écrits en anglais. Les auteurs s'attardent toutefois

Canck 2004, 112-113). N'étant pas « publié », ce mémoire a probablement trop peu été lu pour qu'on puisse raisonnablement l'inclure dans notre recension.

⁵⁷ C'est-à-dire qui ont laissé des traces écrites dans un document disponible d'accès.

également à la représentation des autochtones dans ces manuels. Ils notent ainsi que « [P]our la période antérieure à 1663, les manuels anglais font une grande place aux indigènes, sujet que les manuels français passent plutôt sous silence – et ce même si les manuels français accordent beaucoup plus d’espace à cette période (16%-25%) que les manuels anglais (8%-10%) » (Trudel et Jain 1969, 11-12). Ils notent également que, de manière générale, les manuels de langue anglaise sont plus sympathiques à leur égard que ne le sont les manuels français (Trudel et Jain 1969, 27, 62). Soulignons ici que les remarques à l’égard des manuels de langue française peuvent à toute fin pratique être interprétés comme des remarques à l’égard des manuels du Québec tant les élèves francophones sont concentrés dans cette province⁵⁸.

Dans le Rapport final de la commission, on reprend ces remarques sur la représentation autochtone et on se fait plus explicite sur le plan normatif. On critique le manque de place accordée aux autochtones et aux minorités culturelles dans l’enseignement de l’histoire nationale au Canada. On peut lire : « Étant donné les thèmes dominants de la survivance canadienne-française au Canada⁵⁹ et de la survivance du Canada comme union politique en Amérique du Nord⁶⁰, il n’est pas étonnant que les auteurs se désintéressent presque totalement des Canadiens d’origine ni française ni anglaise. En général, on ne les mentionne même pas; et les rares fois qu’il est question d’eux, c’est pour laisser entendre qu’ils deviendront de bons Canadiens une fois leur origine ethnique masquée....Un autre groupe, celui des Amérindiens, disparaît de l’histoire au moment de la Conquête, parfois réapparaîtra un bref instant aux côtés de Riel, puis tombera de nouveau dans l’oubli. Après avoir étudié l’histoire du Canada dans un manuel, l’élève pourra fort bien en conclure que seuls comptent francophones et anglophones, que les attitudes et les actes de son propre groupe linguistique sont seuls légitimes » (Canada 1967, 290).

À peu près en même temps qu’a lieu la Commission Laurendeau-Dunton, on demande à l’anthropologue Harry Hawthorn d’enquêter sur la situation des Amérindiens au Canada – comme il l’avait fait dans les années cinquante pour celle des Amérindiens de la

⁵⁸ On peut aussi penser que, de la même manière que les élèves anglo-québécois utilisaient alors des manuels conçus à l’extérieur du Québec (le plus souvent en Ontario), les manuels utilisés par les élèves francophones des autres provinces étaient souvent ceux du Québec.

⁵⁹ Dans les manuels français.

⁶⁰ Dans les manuels anglais.

Colombie-Britannique. Selon Alan Cairns, la philosophie du rapport Hawthorn (1967) est capturée par l'expression « citizens plus », qui réfère à l'idée que les autochtones du Canada devraient être à la fois considérés comme des citoyens canadiens à part entière, et comme détenteurs de privilèges liés à leur situation particulière (Cairns, 2000). À propos de l'enseignement scolaire, le rapport déplore que la plupart des écoles n'ont pratiquement même pas de matériel didactique sur les cultures autochtones (Hawthorn 1967, vol. II, 154).

On pourrait ici objecter que l'analyse de ces deux instances n'est pas pertinente pour celui s'intéressant à la mise à l'agenda des concepteurs d'HQC dans la mesure où elles sont trop vieilles, précédent même l'entrée en vigueur du Plan d'étude 625 en 1970. Nous choisissons tout de même de tenir compte de ces deux instances afin de comparer deux périodes de temps d'une durée comparable (1960-1980 vs 1980-2005), mais surtout parce que le Plan d'études 625 n'était pas un « vrai programme » au sens de HQC et HEC. Rappelons qu'il complétait plutôt que ne se substituait aux versions courtes des programmes antérieurs, qui dataient des années 1960, voire d'avant cela.

Cela dit, la période 1970-1980 fut riche en instances de construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale. Dans un article publié dans le Bulletin de la Société des professeurs d'histoire (la seule revue véritablement destinée aux enseignants en histoire au secondaire jusqu'à la réforme des années 2000⁶¹), la Quebec Association of Teachers of History (QATH) y va d'une critique systématique du Plan d'études 625. Elle s'objecte entre autre au manque de place accordée aux autochtones. On peut lire : « Some minority groups will interpret the course as racist through omission. For example, the Indian community will object to the traditional approach of studying the Indian through the fur trade and wars. No attempt is made to treat them as human beings with a culture of their own » (QATH 1972, 43).

Jusqu'à maintenant donc, la critique de la place accordée aux autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec s'effectue toujours dans le cadre d'un propos beaucoup plus générale (une étude sur le biculturalisme au Canada, une

⁶¹ La revue *Enjeux de l'Univers social*, dont la première édition paraît en 2008, s'adresse en premier chef aux enseignants en « univers social » (histoire et géographie). À noter aussi que le *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire* change de nom à plus d'une reprise. Entre 1974 et 1977, on parle du *Bulletin de liaison de la S.P.H.Q.*, entre 1977 et 1978 du *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, de 1979 à 1987 du *Bulletin de liaison/ Société des professeurs d'histoire du Québec*, et à partir de 1988 de *Traces*.

analyse sur la situation des autochtones au Canada, ou une critique globale d'un plan d'études). En 1978, dans un article percutant publié dans le Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec, l'ethnologue Sylvie Vincent s'attaque de front aux « problèmes » liés à la représentation des autochtones dans les manuels scolaires du Québec. Plus précisément, elle note six caractéristiques (problématiques) de la représentation des autochtones dans ces manuels. (1) Les Amérindiens des manuels n'existent que jusqu'au début du XVIII^e siècle. (2) Même quand les manuels parlent des Amérindiens, la présence de ces derniers est comme mise en doute. (3) Les Amérindiens ne sont jamais considérés pour eux-mêmes. (4) Quand on parle des cultures amérindiennes, on le fait en marge de l'histoire proprement dite. (5) Pour évaluer une culture amérindienne, il faut la comparer à la nôtre. (6) Les Amérindiens du Québec n'étaient que des primitifs.

Les trois premières conclusions participent directement à la construction du problème de la sous-représentation des autochtones. Avec la première conclusion, Vincent fait la critique que les Amérindiens du Québec disparaissent à toute fin pratique des manuels après la Conquête. Elle complémente ainsi la critique de John Mohawk cité au début de l'article selon qui « pour les Blancs, l'histoire commence au XVII^e siècle tandis que pour les Amérindiens elle débute il y a 12 000 ans, alors que le Québec était encore couvert de glace » (Vincent 1978a, 26⁶²). Dans la deuxième conclusion, Vincent note que même dans la période où l'on parle des autochtones (XVII^e et XVIII^e siècles), ils sont souvent oubliés. À titre d'exemple, ils ne sont habituellement pas comptabilisés dans les chiffres de population. Enfin, dans la troisième conclusion, elle soutient qu'au fond, dans les manuels, on ne parle jamais des autochtones pour eux-mêmes mais toujours dans la mesure où ils ont une influence sur la vie des Euro-Américains. Plusieurs pans du passé autochtone sont en conséquence évacués. On ne dira ainsi pratiquement rien sur les Inuit, les Algonquins, les Innus, les Naskapis ou les Métis du Québec qui ont eu moins de contacts avec les Blancs. On mettra l'accent sur les guerres et le commerce des fourrures (avec les Blancs), mais on ne parlera que marginalement de leur culture.

⁶² L'auteur se réfère ici à une conférence prononcée par John Mohawk, rédacteur en chef de la revue *Akwesasne Notes*, au Centre Monchanin dont le thème était « Les Québécois-amérindiens racontent leur histoire du Québec ».

Répondant à une critique de Denis Vaugeois⁶³ (auteur de manuels comme on l'a vu au chapitre II), Sylvie Vincent clarifie la visée normative de sa pensée dans le prochain numéro du Bulletin de la SPHQ. Elle explique que le passé québécois étant infiniment vaste, un récit de l'histoire nationale (tel qu'on en trouve dans les manuels) relève toujours du mythe. Les auteurs de ces récits doivent alors se demander quel genre de citoyens ils veulent former. Dans l'état actuel des choses, les récits d'histoire nationale transmis dans les manuels ne réussissent pas à proprement reconnaître les autochtones comme étant des Québécois. L'ethnologue commente : « Réfléchissons deux secondes au type de citoyen que notre grand mythe national est en train de former. Des citoyens fiers et sûrs d'eux-mêmes. Bravo. Des citoyens qui diront : les Indiens? Ils sont morts » (Vincent 1978b). En effet, Vincent se demande : « Si l'on fait l'histoire des Québécois et que l'on ne parle pas des Amérindiens, cela veut-il dire que les Amérindiens ne sont pas des Québécois? » (Vincent 1978b). La « sous-représentation » des autochtones soulève donc un enjeu de citoyenneté important selon Sylvie Vincent.

En 1979, Sylvie Vincent et son collègue de l'Université Laval, Bernard Arcand, développent ces réflexions dans leur ouvrage *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec. Ou comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Dans ce livre de plus de trois cents pages, les deux auteurs tentent d'articuler l'image de l'amérindien transmise dans les manuels scolaires du Québec. Sur treize chapitres, onze sont consacrés aux manuels d'histoire nationale et deux aux manuels des autres disciplines. En tout, 23 manuels d'histoire nationale (tous ceux autorisés par le ministère pour les écoles de langue française pour l'année 1976-1977 en vue du cours Histoire 412) sont étudiés, incluant le Vaugeois-Lacoursière que nous avons déjà présenté. Les grandes conclusions de l'ouvrage sont celles annoncées dans le premier article de Sylvie Vincent publié dans le Bulletin de la SPHQ en 1978. Le thème de la marginalisation de l'autochtone dans l'historiographie scolaire est dominant dans l'analyse. En fait, *nulle part* on ne construira le problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec avec autant d'exhaustivité que dans ce livre. Recoupant les trois premières conclusions évoquées plus haut, on peut distinguer deux grandes facettes au

⁶³ Denis Vaugeois. 1978. « Réponse au texte de Sylvie Vincent », *Bulletin de la SPHQ*, vol. 16, no 2.

reproche selon lequel les manuels taisent le passé autochtone⁶⁴. (1) Mise à part la période consacrée à la Nouvelle-France, on parle très peu des autochtones. (2) Lorsqu'on parle des autochtones, on le fait dans la stricte mesure où cela permet de mieux comprendre l'histoire des Blancs, ce qui a pour conséquence de minorer des aspects cruciaux de l'histoire autochtone. Examinons ici un peu plus en détail comment les auteurs articulent les deux facettes de cette critique.

On ne parle pratiquement pas des autochtones *avant* la Nouvelle-France. En effet, à propos des autochtones, pour la plupart des manuels, « tout ce qui précède la venue de Cartier ne fait pas partie de l'histoire et il leur semble inutile de devoir en parler » (Vincent et Arcand 1979, 220). Puis on cesse immédiatement d'en parler après elle. Ainsi, « [L]es manuels accordent un rôle aux Amérindiens au sein de notre histoire tant que durent les guerres coloniales. À partir de 1760, il n'y a plus d'Amérindiens alliés ou ennemis, dont il faut contrôler l'allégeance militaire ou la production de fourrures. Il n'y a plus que des Indiens politiquement sans importance. En fait, il n'y a plus d'Indiens du tout. Après la conquête britannique, lorsque les manuels mentionnent les Amérindiens, c'est le plus souvent pour indiquer qui en est responsable.... » (223). Qu'on ne fasse pas d'erreur, les deux auteurs critiquent vertement cette situation. Ils concluent : « En somme, les manuels semblent réussir là où l'histoire a partiellement échoué : le génocide est complet et les Amérindiens n'existent plus » (232).

Maintenant, lorsqu'on parle des autochtones, leur sous-représentation n'en est que plus subtile puisqu'on ne « couvre » que ce qui est pertinent pour l'histoire des Blancs. Il en résulte que, même pour la période de la Nouvelle-France pour les Amérindiens ou pour la période 1869-1885 pour les Métis, des grands pans du passé autochtone sont ignorés. Ainsi, pour les Amérindiens, « [E]n général, le groupe auquel ils appartiennent n'est pas mentionné, ce sont les 'Indiens' ou les 'Indiens alliés' » (81). Ils sont montrés, selon Vincent et Arcand, comme étant des « ternes figurants de l'histoire » et sont l'objet

⁶⁴ Ici, une clarification s'impose. Sylvie Vincent et Bernard Arcand n'accusent jamais (directement) les auteurs des manuels d'histoire. Ils accusent toujours « l'idéologie du Québec ». Cette idéologie est transmise dans les manuels mais, selon eux, on la retrouverait probablement tout autant en étudiant les autres aspects de la culture québécoise (la chanson, la publicité, le roman...). Les auteurs des manuels ne font donc que transmettre une idéologie sans être de mauvaise foi, voire sans en être conscient.

d'innombrables stéréotypes : ils sont primitifs, naïfs et manipulables, tantôt cruel et querelleurs.... À propos du soulèvement des Métis :

Personne n'insiste sur le fait qu'il y avait aussi des métis anglophones aux côtés de Riel ni sur le fait que le gouvernement provincial était formé moitié d'anglophones moitié de francophones.... Lorsqu'on arrive à la fin de l'épisode, les Métis ne sont plus que les nomades chasseurs de bison décrits par Hamelin et sous-entendus par les autres, ce sont des Canadiens français de l'Ouest, le symbole de la lutte des Québécois pour faire valoir leurs droits dans une confédération que dirigent des Anglo-saxons. Il ne sera plus question des Métis par la suite, comme si leur rôle historique n'avait été que de permettre aux Canadiens français de s'unir autour de Mercier.... Leur épopée a été racontée parce que certains d'entre eux étaient de langue française, parce qu'ils ont contesté un pouvoir anglophone et parce que leurs revendications territoriales ne mettaient en jeu que l'Ouest canadien. Grâce en soit rendue à l'histoire, il n'y a pas de Métis au Québec. Il n'y en a pas en tout cas dans le Québec des manuels (269).

Le même reproche s'applique à la représentation des Inuit :

Que ce soit par le texte ou par l'image, les Inuit des manuels font donc un formidable bond dans le temps. Entre le XVI^e et le XX^e siècle, ce sont les grands oubliés de l'histoire. Au XVI^e siècle, ils sont ces Esquimaux, étranges et souvent féroces, célèbres pour leurs iglous et leurs kayaks; au XX^e siècle, quand ils y arrivent, ils sont les producteurs des sculptures que nous achetons dans nos magasins d'artisanat et ceux qui doivent leur survie et leur 'progrès' à la générosité des services gouvernementaux. (278).

1980-2005

À l'automne 1982, le programme Histoire du Québec et du Canada entre en vigueur. Avec l'arrivée de ce nouveau programme, les manuels d'Histoire 412 sont progressivement remplacés par une nouvelle génération de manuels. Au début des années 1990, les 23 manuels étudiés par Vincent et Arcand ont cédé leur place à 6 nouveaux manuels⁶⁵. Dans un article publié dans *Traces* au printemps 1991, le professeur en didactique de l'histoire de l'Université Laval, Christian Laville, vérifie si ces nouveaux manuels représentent différemment les autochtones que ceux analysés par Vincent et Arcand. Il note des améliorations au niveau de la justesse historique et des stéréotypes mais sur le plan « quantitatif », il ne semble pas y avoir d'évolution claire par rapport aux anciens manuels. Les deux facettes de leur sous-représentation sont reprises intégralement par Laville. (1) Les autochtones sont peu présents sauf durant la Nouvelle-France et (2) on ne parle des

⁶⁵ (1) Nouvelle-France, Canada, Québec, (2) À la recherche de mes racines, (3) Le Québec, héritages et projets, (4) Mon histoire, (5) Une nouvelle histoire du Québec et du Canada, (6) Notre histoire.

autochtones que pour mieux parler de l'histoire des Blancs. Ainsi, « [L]es Amérindiens continuent à n'apparaître dans les manuels qu'avec l'arrivée des Blancs » (27), et « [D]ans l'ensemble du récit historique, les Amérindiens sont peu présents. En fait, on ne les retrouve que lorsqu'ils servent l'histoire des Blancs ou son en rapport avec elle. Ainsi les Inuit, les Cris, et même les Montagnais ou les Micmacs, ne sont à peu près jamais mentionnés » (27). En fait, « après la Guerre de la conquête, ils disparaissent. Sauf toujours, mais de plus en plus rarement, lorsqu'on leur fait jouer un rôle dans l'histoire blanche. » (27). Comme les deux anthropologues avant lui, Laville déplore cette situation, lui aussi pour des raisons d'éducation civique. Une meilleure représentation autochtone permettrait selon lui aux élèves-citoyens de mieux comprendre la récente crise d'Oka, l'actualité relative aux autochtones de manière générale, et une foule d'autres enjeux nationaux comme internationaux.

Le prochain épisode de la construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec nous amène aux travaux du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, présidé par Jacques Lacoursière. Comme on l'a dit, le rôle du Groupe était d'enquêter sur l'enseignement de l'histoire universelle et nationale au Québec et de formuler un certain nombre de suggestions pour la réforme des curriculums à venir. Plusieurs individus et organismes leur ont soumis des mémoires et/ou se sont présentés à leurs audiences publiques. Nous avons consulté les 53 mémoires soumis⁶⁶. Selon cinq d'entre eux, il manquait de contenu sur l'histoire des autochtones dans HQC. De ces cinq mémoires, un seul est *consacré* à la question autochtone. Sans surprise, il s'agit du mémoire de Sylvie Vincent. Elle y soutient notamment que l'on doit davantage parler des autochtones afin d'être un meilleur humain et de mieux comprendre l'actualité (Restigouche, Oka...). Le mémoire du Congrès juif canadien (Région du Québec) et de l'Association des écoles juives critique le programme Histoire du Québec et du Canada puisqu'il « ignore les contributions des femmes, de communautés culturelles et religieuses, des Autochtones... ». Similairement, le mémoire de Maison d'Afrique demande d'accorder une plus grande place à l'histoire des autochtones et à l'apport des immigrants. De son côté, le mémoire de la

Provincial Association of Social Studies Teachers of Quebec reproche au programme Histoire du Québec et du Canada de faire commencer l'histoire du Québec avec Jacques Cartier plutôt qu'avec les autochtones précolombiens. Enfin, le mémoire du médiéviste Michel Hébert met en garde les futurs concepteurs des programmes : : « l'immigration... conjuguée au rôle de plus en plus important des communautés autochtones dans la société *interdit désormais de percevoir l'histoire du peuple québécois comme la seule histoire de l'élément de souche française de ce peuple.* »

Ces individus et organismes n'étant pas des décideurs, leurs écrits peuvent être conçus comme des instances de construction du problème. En revanche, comme précédemment indiqué, nous conceptualisons les membres du Groupe Lacoursière comme des décideurs. Dans ce contexte, leur recommandation d'accorder une plus grande place aux autochtones ne saurait être conçue comme une instance de la construction du problème. Cette recommandation relève plutôt de l'écriture de l'agenda. On pourrait dire qu'après le dépôt du rapport Lacoursière, le problème de la sous-représentation des autochtones avait déjà commencé à être inscrit à l'agenda. La même remarque vaut pour la reprise de cette recommandation du rapport Inchauspé, qui est marqué par le sceau de la ministre de l'éducation, Pauline Marois.

Enfin, dernière instance retenue de la construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec, en 2002, paraît l'ouvrage de l'anthropologue Pierre Lepage avec la collaboration de la Commission des droits de la jeunesse et de l'Institut culturel et éducatif montagnais, *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Le livre ne porte pas directement sur l'histoire *scolaire*. Son objectif est « de sensibiliser les Québécois à la réalité autochtone, pour que tombe ces préjugés à la source de tant d'incompréhensions » (Lepage 2002, 1). Cela dit, le livre s'ouvre sur cette remarque à propos de l'enseignement de l'histoire nationale au Québec :

Que s'est-il donc passé, entre l'époque lointaine du Régime français et la période contemporaine ? Cette longue séquence, essentielle à la compréhension des relations d'aujourd'hui entre les Québécois et les autochtones a été caractérisée, dans nos manuels d'histoire, par un phénomène mystérieux : les autochtones avaient disparu du

⁶⁶ Ces archives se trouvent au Centre de documentation du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports du Québec.

paysage historique ! Cette mystérieuse disparition, avait déjà été constatée à la fin des années 1970 par deux chercheurs qui se sont intéressés à l'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec. Sylvie Vincent et Bernard Arcand en arrivaient à la conclusion que les manuels en usage, à l'époque, 'accordent un rôle aux Amérindiens au sein de notre histoire tant que durent les guerres coloniales. À partir de 1760, il n'y a plus d'Amérindiens alliés ou ennemis, dont il faut contrôler l'allégeance militaire ou la production de fourrures. Il n'y a plus que des Indiens politiquement sans importance. En fait, il n'y a plus d'Indiens du tout.' (1)

La « disparition » des autochtones de l'histoire scolaire du Québec après la Conquête a ainsi régulièrement été soulevée depuis le Rapport Laurendeau-Dunton en 1967. Pour tester l'hypothèse selon laquelle les concepteurs du programme Histoire et éducation à la citoyenneté ont davantage répondu au « problème » de la sous-représentation des autochtones que leurs homologues du programme Histoire du Québec et du Canada à cause de la plus grande prééminence de la construction du problème avant HEC qu'avant 1980, une comparaison systématique - interpellant les cinq critères de la prééminence de la construction des problèmes publics présentés plus haut – est de mise.

Comparaison

Aucun des cinq critères n'est suffisant en lui-même pour nous permettre de tirer une conclusion sur la prééminence de la construction d'un problème durant une période donnée. En les considérant ensemble toutefois, ils nous en donnent une bonne idée.

Le premier critère nous invite à établir le nombre d'instances de la construction du problème. Pour un problème plus médiatisé, où le N serait assez élevé (ex. où on en parlerait régulièrement dans les grands journaux), ce critère pourrait être assez révélateur de sa visibilité. La petitesse du 'N' en jeu diminue largement sa pertinence relativement aux autres critères, d'autant plus qu'on ne peut être certain de l'exhaustivité de notre recherche. Cela dit, ce critère nous donne quand même une petite idée de la prééminence de la construction du problème. Pour la période 1960-1980, on compte six instances (Rapport Laurendeau-Dunton 1967; Hawthorn 1967; Quebec Association of Teachers of History 1972; Vincent 1978a, Vincent 1978b, Vincent et Arcand 1979). Pour la période 1980-2005, on compte sept instances de la construction du problème (Laville 1991; cinq mémoires soumis au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire 1996; Lepage 2002). On voit donc qu'à l'aune de ce critère, la prééminence de la construction du

problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec pour la période post-1980 est pratiquement identique à celle de la période 1960-1980.

Le deuxième critère nous demande de comparer la longueur des instances individuelles de construction du problème de la sous-représentation des autochtones entre nos deux périodes. De manière assez impressionniste, on peut distinguer quatre niveaux longueur - faible, intermédiaire, forte, très forte. En gros, une construction d'une longueur faible s'élabore sur une ligne ou deux, d'une longueur intermédiaire sur un paragraphe ou deux, forte sur quelques pages, et très forte sur plusieurs pages. Avant 1980, sur six instances, deux sont de faible longueur (Hawthorn, 1967; QATH, 1972), une de longueur intermédiaire (Rapport Laurendeau-Dunton, 1967), deux de forte longueur (Vincent 1978a; Vincent 1978b) et une de très forte longueur (Vincent et Arcand, 1979). Après 1980, sur sept instances, quatre sont de faible longueur (le mémoire de Congrès juif canadien, Région du Québec, et de l'Association des écoles juives, le mémoire de Maison d'Afrique, le mémoire de la Provincial Association of Social Studies Teachers of Quebec, et le mémoire de Michel Hébert), une est de longueur intermédiaire (Lepage 2002), et deux de forte longueur (Laville 1991; mémoire de Sylvie Vincent). Le tableau 4 fait état de ces résultats.

Tableau 4. La longueur des instances de la construction du problème

| Années/ longueur | Faible | Intermédiaire | Forte | Très forte |
|---------------------|--------|---------------|-------|------------|
| 1960- 1980 | | 1 | | 1 |
| 1980- 2005 | | 1 | | 0 |

Avec ce tableau, surtout en prenant compte de l'exceptionnelle longueur de la construction du problème relativement aux autres instances dans l'ouvrage de Vincent et Arcand (littéralement des centaines de pages), on peut aisément conclure qu'à l'aune de ce critère, la construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans

l'enseignement de l'histoire nationale durant la période antérieure au programme de 1982 a été plus proéminente. Soulignons également que dans deux instances de la période 1980-2005, des sections de l'ouvrage de Vincent et Arcand (1979) sont citées (Laville 1991; Lepage 2002).

Le troisième critère renvoie au lieu d'expression de la construction du problème. Ici, toutes les instances étudiées sont des textes. Le lieu renvoie en conséquence au lieu de « publication ». On peut dire qu'un lieu rend une instance plus ou moins visible en fonction de son « achalandage » par la communauté épistémique de l'enseignement de l'histoire nationale et, par ricochet, par les décideurs. Dans la discussion sur notre critère de la fréquence, nous avons souligné l'importance, pour la validité de notre analyse, de l'exhaustivité de notre recherche. Le critère du lieu vient quelque peu tempérer cette exigence puisque seuls comptent vraiment les textes susceptibles d'avoir été lus par les gens du milieu de l'enseignement scolaire. À cet égard, les instances publiées dans la revue de la SPHQ (QATH 1972; Vincent 1978a; Vincent 1978b; Laville 1991) sont abondamment lues par les gens du milieu, de même que le livre de Vincent et Arcand (1979) qui portait spécifiquement sur les manuels d'histoire⁶⁷. Les mémoires n'ont été lus par presque personne mais ils ont été très attentivement lus (on peut le supposer) par les membres du Groupe Lacoursière, ici tous considérés comme des décideurs. Rappelons la présence, parmi eux, de Marius Langlois, qui devient par la suite le principal coordonnateur de HEC. Les rapports Laurendeau-Dunton et Hawthorn ont été lus et relus, mais habituellement pas pour leur construction du problème de la sous-représentation des autochtones. L'ouvrage de Lepage (2002) se trouve probablement dans une situation intermédiaire. Il en ressort donc que, selon ce critère, la construction du problème de la sous-représentation des autochtones a été plus intense après 1980. Le tableau 5 fait état de la comparaison selon ce critère :

⁶⁷ Ce n'est pas tous les jours que paraît un livre consacré à l'étude des manuels d'histoire nationale du Québec. Il aurait alors été raisonnable de supposer que les décideurs l'avaient lu. Nous disposons toutefois d'une preuve que cela a été le cas. La coordonnatrice et principale « conceptrice » du programme Histoire du Québec et du Canada est Louise Charpentier. Le programme sort en 1982 et en même temps, en 1983, elle termine son mémoire de maîtrise en histoire à l'Université de Sherbrooke, intitulé « Le programme et les manuels d'histoire du Canada de la réforme scolaire de 1948 ». Elle cite dans son mémoire à plus d'une reprise l'ouvrage de Vincent et Arcand (1979).

Tableau 5 L’achalandage du lieu des instances de la construction du problème

| Année/Achalandage du lieu | Inter | | |
|------------------------------|--------|----------|-------|
| | faible | médiaire | forte |
| 1960-1980 | | 0 | |
| 1980-2005 | | 1 | |

Le critère de l’auteur nous rappelle l’importance du messenger dans la construction d’un problème public. Ici, la prééminence d’une instance de la construction d’un problème est fonction de la crédibilité de son auteur dans le milieu de l’enseignement de l’histoire nationale au Québec. Ce critère reconnaît ainsi que les décideurs accordent plus d’attention à certaines personnes qu’à d’autres. Les anthropologues Sylvie Vincent et Bernard Arcand (Vincent 1978a; Vincent 1978b; Arcand et Vincent 1979; Vincent 1996), l’historien Marcel Trudel (Canada, 1967), le didacticien-historien Christian Laville (Laville, 1991), la Quebec Association of Teachers of History (QATH, 1972) et la Provincial Association of Social Studies Teachers of Quebec (1996) jouissent sans doute tous d’une grande crédibilité dans le milieu. En revanche, on peut penser que le Congrès juif canadien et la Maison d’Afrique ne jouissent pas d’une similaire réputation d’expertise en enseignement de l’histoire nationale. Les cas des anthropologues Pierre Lepage (Lepage, 2002) et Harry Hawthorn (Hawthorn, 1967) et du médiéviste Michel Hébert jouissent probablement d’une crédibilité intermédiaire⁶⁸. Comme l’illustre le tableau 6, le critère de l’auteur suggère que la construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans l’enseignement de l’histoire nationale au Québec a été plus prééminente avant 1980.

Tableau 6 La crédibilité des auteurs des instances de la construction du problème

| Années/Crédibilité des | | Inter | |
|------------------------|--|-------|--|
|------------------------|--|-------|--|

⁶⁸ Si on dit que les anthropologues Vincent et Arcand jouissent d’une plus grande crédibilité que Lepage et Hawthorn, c’est que seuls les premiers ont directement travaillé sur l’enseignement de l’histoire nationale au Québec.

| auteurs | proximité | médiaire | lointaine |
|-----------|-----------|----------|-----------|
| 1960-1980 | | 1 | |
| 1980-2005 | | 2 | |

Enfin, le dernier critère considéré, celui du moment, souligne l'importance du « timing ». Ici, plus une instance est au cœur d'une « fenêtre d'opportunité », plus elle est visible. Rappelons qu'une fenêtre d'opportunité renvoie à une période de temps où les concepteurs « établissent leur agenda ». C'est à ce moment qu'il y a, pour l'entrepreneur, une occasion de leur faire reconnaître l'importance d'un problème. Pour le programme Histoire du Québec et du Canada, cela renvoie à la période allant *grosso modo* de 1977 à 1982. Avec le Livre vert de 1977, l'annonce d'une réforme du programme d'histoire (comme de tous les autres programmes scolaires d'ailleurs) est officialisée. C'est également vers cette période que se forme un premier comité en vue de la préparation du prochain programme, qui entre en vigueur en 1982. Pour le programme Histoire et éducation à la citoyenneté, la fenêtre d'opportunité réfère à la période entre le début des travaux du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire et le dépôt du Rapport Inchauspé (1995-1997) et à la période de conception du programme proprement dit, probablement entre 2003 ou 2004 et le 10 novembre 2006 (où Jean-Marc Fournier signe le document). Sont donc situés à l'intérieur de ces fenêtres les articles de Vincent (1978a; 1978b), le livre de Vincent et Arcand (1979) de même que les cinq mémoires soumis au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. Se situent à l'extérieur de cette fenêtre les rapports Laurendeau-Dunton (1967) et Hawthorn (1967), l'article du QATH (1972), l'article de Laville (1991), et le livre de Lepage (2002). Selon le critère du moment, la construction du problème de la sous-représentation des autochtones au Québec semble avoir été légèrement plus proéminente après 1980, comme le montre le tableau 7.

Tableau 7 La proximité des instances de la construction du problème d'une fenêtre d'opportunité

| Années/Proximité | proximité | lointaine |
|------------------|-----------|-----------|
| | proximité | lointaine |

| | | |
|---------------|--|--|
| 1960- 1980 | | |
| 1980- 2005 | | |

En somme, la construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec a été jugée plus prééminente dans la période 1980-2005 selon deux critères (le lieu et le moment), plus prééminente dans la période 1960-1980 selon deux critères (la longueur, l'auteur), et à peu près aussi prééminente entre les deux périodes selon un critère (le nombre). Maintenant, si on ne devait considérer que les textes (les instances) dont la prééminence de la construction du problème a été jugée forte (ou très forte) selon les quatre derniers critères (le premier critère ne se prononçant pas sur les instances individuelles), on ne retiendrait que quatre textes (Vincent 1978a, Vincent 1978b, Vincent et Arcand 1979, mémoire de Sylvie Vincent soumis au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire), dont trois datant de la période antérieure à 1980. On peut ainsi conclure que la prééminence de la construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec a été à peu près la même dans la période précédant l'entrée en vigueur du programme Histoire du Québec et du Canada (1960-1980) que dans la période précédant l'entrée en vigueur du programme Histoire et éducation à la citoyenneté (1980-2005). Chose certaine, dans la période de conception des deux programmes, le problème était clairement construit et visible aux décideurs.

On peut également voir comment les institutions, et en particulier la procédure de la conception des programmes, ont influé sur la visibilité du problème de la sous-représentation des autochtones. En instituant un Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire et en invitant tous les membres de la cité à soumettre un mémoire, on a créé une fenêtre d'opportunité additionnelle pour ceux intéressés à promouvoir ce « problème ». Or, pas moins de cinq instances de construction du problème sur sept pour la période entre HQC et HEC viennent de ces mémoires. On peut dès lors penser que sans cette « structure », le problème de la sous-représentation des autochtones aurait été

considérablement plus visible aux décideurs dans les années 1970 que dans les années 1990 ou 2000.

En outre, on ne peut ici s'empêcher d'observer que Sylvie Vincent a toutes les caractéristiques de l'entrepreneur politique, tel que décrit dans l'approche par courants multiples⁶⁹. John Kingdon définit les entrepreneurs comme des « advocates who are willing to invest their resources – time, energy, reputation, money – to promote a position in return for anticipated future gain in the form of material, purposive, or solidary benefits» (Kingdon 2003, 179). Pour que les futurs programmes accordent une juste place à l'histoire autochtone, Sylvie Vincent, ethnologue crédible de par son expertise, a été persistante, guettant les « fenêtres d'opportunité », s'investissant énergiquement comme on l'a vu aux moments les plus décisifs de la conception d'HQC (Vincent 1978a; Vincent 1978b; Arcand et Vincent 1979) et d'HEC (son mémoire soumis au Groupe Lacoursière). En outre, elle n'a pas négligé la stratégie du « couplage », suggérant dans son livre (et dans une moindre mesure dans son mémoire) d'innombrables « solutions » au problème de la sous-représentation des autochtones et soulignant à plusieurs reprises comment la reconnaissance de ce « problème » est exigée par une conception d'un « nous » québécois plus inclusif (ce qui relève davantage du courant de la politique). Dans une moindre mesure, on peut également dire que Christian Laville se livre à un exercice de couplage avec son article de 1991: on y retrouve la problématisation de la sous-représentation des autochtones, des exemples de « façons de faire » pour remédier à cette situation et une mise en relation avec la lutte à l'ethnocentrisme.

En conséquence, pour HQC comme pour HEC, on observe un entrepreneur politique profitant de l'ouverture de fenêtres d'opportunité pour promouvoir son « problème » en le liant à une « solution » et à des éléments du contexte politique. Si le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale a seulement atteint avec prééminence l'agenda décisionnel des concepteurs d'HEC, c'est alors probablement, si on se fie au cadre de Kingdon, parce qu'entre 1977 et 1982, au moins un des deux autres courants – solutions et politique – n'étai(en)t pas au rendez-vous.

⁶⁹ À l'exception possible des « connexions politiques » caractérisant les entrepreneurs politiques (Kingdon 2003, 181).

Chapitre IV : Le courant des solutions

Pourquoi le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec a-t-il été inscrit avec plus de prééminence à l'agenda des concepteurs du programme Histoire et éducation à la citoyenneté (2006) qu'à celui des concepteurs du programme Histoire du Québec et du Canada (1982)? Nous avons montré au chapitre III qu'avant l'entrée en vigueur d'HQC comme avant celle d'HEC, un entrepreneur politique avait profité de l'ouverture de fenêtres d'opportunité pour tenter d'inscrire son problème à l'agenda décisionnel. La mise en priorité de ce « problème » à l'agenda décisionnel entre la fin des années 1970 et le milieu des années 1990 suggère que l'intensité du courant des solutions et/ou du courant de la politique a/ont significativement varié entre ces deux périodes. Nous analysons ici la situation pour le courant des solutions. Nous concluons que l'intensité « courant des solutions » n'a que peu varié entre ces deux périodes.

Rappelons que le courant des solutions renvoie au processus de développement des connaissances et des perspectives pouvant être conçues comme des solutions à un problème donné (ici, celui de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec). L'intensité du courant des solutions (α , β , γ ...) peut être plus ou moins grande dépendamment de la prééminence des solutions analysées (α , β , γ ...). Comment évaluer la prééminence d'une solution donnée? Kingdon propose un certain nombre de critères, incluant la faisabilité technique (ou le niveau de difficulté associé à l'implémentation de cette solution), l'acceptabilité axiologique au sein de la communauté épistémique concernée, les coûts associés à la mise en place de cette solution, le niveau d'acquiescement anticipé du public, et la réceptivité des décideurs (Kingdon 2003, 131-139). Nous retenons deux critères : la faisabilité technique d'une solution et sa prééminence au sein des travaux des experts. Étant donné notre enjeu, nous écartons le critère « des coûts » dans la mesure où, ici, une solution ne coûte pas vraiment plus cher qu'une autre.

L'acquiescement anticipé du public nous apparaît recouper suffisamment le concept de « national mood » pour reporter la discussion s'y rapportant au chapitre V. Similairement, notre analyse de la réceptivité des décideurs est également à trouver dans notre chapitre sur le courant de la politique.

Le reste de ce chapitre est divisé en deux grandes sections. Dans la première, nous spécifions quelles « solutions » ont été privilégiées par les concepteurs d'HEC pour remédier au « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale. Dans la deuxième, nous arguons que ces solutions, et d'autres similaires, étaient à peu près aussi proéminentes à la fin des années 1970.

Les solutions privilégiées

Comment les concepteurs d'HEC ont-ils « résolu » le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école au Québec? Nous distinguons trois « solutions » : (1) faire commencer l'histoire du Québec avec l'Amérique précolombienne, (2) s'intéresser aux autochtones durant toutes les périodes de l'histoire du Québec, et (3) s'intéresser à l'histoire autochtone indépendamment de l'histoire des relations entre autochtones et allochtones.

Au chapitre II, nous avons montré que HEC accordait une plus grande place aux autochtones que HQC. Nous montrons ici que c'est surtout « au début de l'histoire » que HEC accorde une plus grande place aux autochtones⁷⁰. Pour HQC comme pour HEC, la périodisation est faite de manière à ce qu'il soit très facile de localiser la période antérieure à la Conquête et le « Régime britannique ». On se référera à cette période comme le « début de l'histoire ». Ainsi, les deux premiers des sept modules de HQC sont consacrés à la Nouvelle-France (L'empire français d'Amérique; La société canadienne sous le Régime français). Les deux premières des sept « réalités sociales » de la première année d'HEC (3^e secondaire), sont également consacrées à la période antérieure à la Conquête (Les premiers

⁷⁰ Conclusion déjà présagée dans : David Lefrançois, Marc-André Éthier et Stéphanie Demers. 2010. "Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenneté". *Traces*, vol. 48, no3.

occupants; L'émergence d'une société en Nouvelle-France). Similairement, dans la deuxième année d'HEC (4^e secondaire), les différents thèmes sont divisés en périodes chronologiques dont les deux premières renvoient habituellement à la période pré-Conquête. En consultant les programmes, on devine immédiatement que HEC met plus l'accent sur l'histoire autochtone durant cette période. Sur les deux sections couvrant cette période, dans HEC, une est exclusivement consacrée à l'histoire des autochtones (Les premiers occupants), alors que dans HQC, les deux portent sur la Nouvelle-France.

Le tableau 4.1 tente de chiffrer cette impression initiale. Nous appuyant sur notre base de données établie pour notre analyse sur les manuels, nous avons comptabilisé toutes les pages où l'on évoquait les autochtones situées dans les sections pré-Conquête des manuels (les sections « Premiers occupants » et toutes celles portant sur la Nouvelle-France). Les deux indicateurs utilisés sont les mêmes que ceux du chapitre II⁷¹. Précisons également que le tableau 4.1 illustre les moyennes des manuels de HQC et d'HEC et qu'il faut se référer au tableau 14, en annexe, pour les résultats des manuels individuels.

Cette technique a le grand mérite de ne requérir que des données déjà colligées pour l'établissement de notre explanandum. Mais elle est imparfaite. Elle ne rend pas compte du fait que dans une section sur la Nouvelle-France, on peut trouver un passage sur les autochtones du XXI^e siècle, et que dans une section sur la période 1980 à aujourd'hui, on peut trouver un passage sur les autochtones de l'ère précolombienne. Or, en vertu des compétences 1 (qui porte sur un objet d'interrogation dans le présent) et 3 (qui porte sur l'exercice de la citoyenneté dans le présent), on sait que le premier scénario est plus fréquent. Autrement dit, dans les sections sur « le début de l'histoire », il y a plus de passages sur les autochtones d'aujourd'hui qu'il n'y a de passages sur les autochtones « du début de l'histoire » dans les sections postérieures à la Conquête. Par exemple, en troisième secondaire, dans la réalité sociale sur les Premiers occupants, l'objet de citoyenneté porte sur les revendications et droits des autochtones du présent. Si elle demeure approximativement fiable – la compétence 2 (sur l'interrogation du passé à proprement

⁷¹ Ainsi, une page où l'on « traite beaucoup des autochtones » est une page dont au moins la moitié du contenu porte sur les autochtones.

parler) est responsable de la très large majorité du contenu dans les manuels⁷² - notre technique a le défaut de « gonfler » quelque peu la proportion du traitement sur les autochtones au « début de l’histoire » dans HEC. Il faut en tenir compte.

Tableau 8 La place des autochtones dans les manuels avant vs à partir de la Conquête

| | Pourcentage des pages où l’on traite beaucoup des autochtones | | Pourcentage des pages où l’on traite des autochtones | |
|---------------------|---|-----|--|------|
| | HEC | HQC | HEC | HQC |
| Avant la Conquête | 10.4 | 5.3 | 16.7 | 13.4 |
| Total ⁷³ | 12.2 | 7.4 | 28.5 | 21.2 |

En ce qui concerne le premier indicateur (le pourcentage des pages des manuels où l’on traite beaucoup des autochtones), la *totalité* (et même davantage) de la place additionnelle accordée aux autochtones dans HEC est accordée « au début de l’histoire », soit dans cette « période » antérieure à la Conquête. Ainsi, 12.2% des pages des manuels d’HEC traitent « beaucoup » des autochtones, ce qui est le propre de 7.4% des pages des manuels d’HQC. Entre les deux donc, il y a une différence de (12.2 - 7.4=) 4.8 points. 10.4% des pages des manuels d’HEC traitent beaucoup des autochtones dans les sections portant sur la période antérieure à la Conquête, ce qui est le propre de seulement 5.3% des pages d’HQC. Entre les deux, la différence est de (10.4 - 5.3=) 5.1 points. On peut donc dire que, selon le premier indicateur, la couverture du « début de l’histoire » rend compte de (5.1/4.8 =) 106%⁷⁴ de la place additionnelle accordée aux autochtones dans les manuels d’HEC en comparaison aux manuels d’HQC. Selon cet indicateur, si HEC traite davantage

⁷² On sait également que les examens du MELS ne testent que la compétence 2. Il est possible de le vérifier en consultant les examens ministériels de juin.

⁷³ Ces résultats ont été déjà présentés au tableau 2.6.

⁷⁴ Plus de 100% ici signifie qu’un *plus grand* pourcentage des pages des manuels d’HQC traitent beaucoup des autochtones à l’extérieur des sections portant sur la période antérieure à la Conquête ((7.4 – 5.3 =) 2.1% pour HQC vs (12.2-10.4=) 1.8% pour HEC).

des autochtones que HEC, c'est uniquement parce qu'il traite plus des autochtones au « début de l'histoire ».

Les résultats pour le deuxième indicateur sont plus équivoques. N'empêche que là aussi, le « début de l'histoire » rend compte d'une bonne partie de la place additionnelle accordée à l'histoire des autochtones dans HEC. Nous calculons que, selon cet indicateur, la couverture du « début de l'histoire » rend compte de $((16.7 - 13.4) / (28.5 - 21.2) =)$ 45% de cette place additionnelle.

Cette brève analyse nous permet de confirmer que le fait de faire commencer l'histoire du Québec avec l'Amérique précolombienne a constitué, pour les concepteurs d'HEC, une importante « solution » au « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec. On ne manquera pas ici d'observer que cette « solution » était privilégiée par les auteurs du Rapport Lacoursière qui recommandaient, que le cours de troisième secondaire couvre l'histoire du Québec « de la préhistoire amérindienne à 1791 ou 1840 » (Québec 1996, 46).

Mais si on tient compte de notre deuxième indicateur (pourcentage des pages des manuels où l'on traite des autochtones) et du biais de notre technique consistant à gonfler quelque peu la proportions du traitement sur les autochtones au « début de l'histoire » dans HEC, on constate que faire commencer l'histoire avec l'Amérique précolombienne ne constitue pas la « seule » solution à avoir été employée. HEC traite aussi davantage des autochtones que HEC à l'extérieur du « début de l'histoire »⁷⁵. Cette solution est sans doute à lier au fait qu'il y a un effort conscient dans HEC pour parler des autochtones dans toutes les sections du programme. Dans le programme du troisième secondaire, seule la quatrième réalité sociale (Revendications et luttes dans la colonie britannique) ne fait pas mention des autochtones. Dans le programme du quatrième secondaire, seule la cinquième réalité sociale (Un enjeu de société du présent) ne fait pas mention des autochtones - parce

⁷⁵ Si on accorde le même poids à nos deux indicateurs, on peut dire que les sections portant sur le « début de l'histoire » rendent compte de $((106 + 45)/2=)$ 75.5% de la place additionnelle accordée aux autochtones dans les manuels de HEC en comparaison avec les manuels de HEC, et donc que les autres sections rendent compte de 24.5% de cette place additionnelle.

qu'il s'agit d'un module « ouvert » où on ne spécifie pas quel « enjeu du présent » il convient d'explorer.

Une analyse, cette fois plus qualitative, des programmes et des examens nous permet de délimiter une troisième « solution » utilisée par les concepteurs d'HEC pour « résoudre » le « problème » de la sous-représentation des autochtones. La couverture d'HQC de l'histoire autochtone porte en réalité toujours sur l'histoire des *relations* entre autochtones et allochtones. Par contraste, dans HEC, on s'intéresse également à l'histoire autochtone indépendamment de l'histoire des relations entre autochtones et allochtones. Le tableau 4.1 montre que la plus grosse partie de la couverture de l'histoire des autochtones dans HQC porte sur la Nouvelle-France⁷⁶. Or, regardons comment HQC justifie l'importance de traiter des autochtones au temps de la Nouvelle-France : « Les Amérindiens font partie intégrante de ce système et il convient de mettre en relief les caractères originaux de leur civilisations, *afin* de comprendre la complexité des échanges et des conflits suscités par la rencontre de cultures aussi différentes » (Québec 1982, 21) (nos italiques). L'objectif ultime est de comprendre la rencontre entre les deux civilisations, pas d'étudier la culture amérindienne pour elle-même. On insistera ainsi longuement sur la différence entre les Algonquiens, traditionnellement alliés des Français, et les Iroquoïens, traditionnellement alliés des Anglais (les « Hurons » faisant ici exception). Au module 3 (sur le régime britannique), on s'intéresse aux « difficultés des premiers gouverneurs à concilier les politiques de la colonisation britannique avec les réalités coloniales » et ce, notamment en ce qui concernent les Amérindiens, les Canadiens et les Britanniques (Québec 1982, 34). Au module 5, « Le Québec et la Confédération », on s'intéresse à l'épisode de Louis Riel dans le cadre des conflits générés par l'expansion territoriale du Canada et (surtout) des tensions séculaires entre français et anglais. Cela dit, convenons que les ajouts au module 7.3 de 1998, où HQC s'intéresse aux revendications autochtones à compter des années 1960, annoncent le « virage » d'HEC, où l'on s'intéresse à l'histoire des autochtones au-delà de l'histoire de leurs relations avec les Euro-Américains.

⁷⁶ À la hauteur de (5.3/7.4=) 71.6% selon le premier indicateur utilisé ou (13.4/21.2=) 63.2% selon le deuxième.

Car il y a bel et bien eu « virage » avec HEC. En témoigne toute l'attention portée à l'Amérique pré-européenne – ce qui illustre le recouplement de cette « solution » avec la première. En secondaire III, le thème central de la réalité sociale sur les premiers occupants est la « conception du monde ». Le module s'attache ainsi à explorer la relation entre la conception du monde commune aux autochtones, symbolisée par l'image du grand cercle, et l'organisation de leur société. Clairement ici, l'histoire autochtone est étudiée indépendamment de l'histoire des relations entre autochtones et allochtones. En quatrième secondaire, un des mouvements de pensée étudiés pour la période contemporaine est « l'autochtonisme » (Québec 2006b, 76), et on cite l'Assemblée des premières nations dans l'introduction du thème « Pouvoir et pouvoirs » (Québec 2006b, 79).

Ces trois « solutions » étaient-elles plus « proéminente »s lors de la conception d'HEC que lors de la conception d'HQC? De façon plus générale, les « solutions » permettant de remédier au « problème » de la sous-représentation des autochtones étaient-elles plus « proéminentes » durant les années 1990 et 2000 qu'à la fin des années 1970?

La proéminence des solutions

Nous avons retenu deux critères pour évaluer la proéminence d'une solution : sa faisabilité technique et sa proéminence au sein des travaux des experts.

Faisabilité technique

La faisabilité technique d'une solution donnée renvoie au niveau de difficulté, pour les décideurs, de l'implémenter. Ce niveau de difficulté dépend ici (1) de l'accessibilité des solutions et (2) de la place occupée par le cours d'histoire dans le curriculum. D'une part, plus une connaissance ou une perspective historiographique est facilement accessible, plus il sera « techniquement faisable » pour le décideur de la mettre en place. D'autre part, plus le cours d'histoire occupe une place centrale au sein du curriculum, c'est-à-dire que plus il dispose d'une plage horaire étendue, plus il sera facile pour les décideurs d'y intégrer du contenu (ex. sur les autochtones).

Accessibilité des solutions

Est-il possible qu'en 1980, les concepteurs voulaient inscrire au sommet de leur agenda le problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale mais que, suite à une étude de la littérature, ils ont dû conclure que les « solutions » permettant la réalisation d'un tel projet n'étaient pas suffisamment accessibles? Le Rapport Lacoursière le suggère. On peut lire : « Les progrès réalisés dans le domaine de l'historiographie amérindienne permettent de concevoir des programmes qui donneraient aux élèves... de 3^e et 4^e secondaire une plus juste idée de l'apport des populations autochtones à la société québécoise tout au long de son histoire » (Québec 1996, 48). On constate toutefois que d'amples connaissances sur l'histoire autochtone du Québec étaient accessibles en 1980 de manière à ce qu'il était techniquement possible pour les concepteurs de rédiger un programme où les autochtones auraient été beaucoup plus présents et ce, « tout au long de l'histoire ». La *preuve* que d'amples connaissances sur l'histoire des autochtones (et perspectives permettant de leur accorder une plus grande place) étaient accessibles se trouve dans le guide pédagogique d'Histoire du Québec et du Canada lui-même.

À la fin de ce guide, on trouve cinq « histoires thématiques », c'est-à-dire cinq thèmes d'enrichissement sur l'histoire du Québec – l'histoire des travailleurs, l'histoire des femmes, l'histoire des groupes culturels, l'histoire des autochtones et l'histoire locale. Chacun de ces cinq thèmes a recours à sa propre périodisation. Il convient ici de noter que dans quatre de ces cinq thèmes, la première période réfère à l'Amérique précolombienne (contrairement à ce qui est fait dans le programme « obligatoire ») : on y trouve donc des suggestions d'enseignement pour parler en classe des travailleurs chez les sociétés amérindiennes, des Amérindiennes entre 1500 et 1600, des groupes culturels avant les Européens et, bien sûr, des autochtone avant « la conquête de l'est ». Clairement donc, la « solution » constituant à faire commencer l'histoire du Québec avec l'Amérique précolombienne étaient accessible avant 1980.

Maintenant, lorsqu'on s'attarde un peu à la thématique sur l'histoire des autochtones, on réalise aisément qu'il était « techniquement » aisément faisable de focaliser

sur l'histoire des autochtones « en parallèle » à celle des Euro-Américains durant toute l'histoire du Québec. Pour virtuellement toutes les sections et sous-sections du programme, on trouve dans cette thématique des suggestions pour faire plus de place aux autochtones. En outre, la thématique sur l'histoire autochtone contient une formidable bibliographie recensant notamment les plus pertinents documents imprimés sur l'histoire autochtone du Québec (plus de 70 titres), une vingtaine d'articles de revue, une vingtaine de films, en plus d'une longue liste de matériel didactique en langue française. Aucun doute ne peut donc persister : si en Histoire du Québec et du Canada, on n'accorde pas une plus grande priorité au « problème » de la sous-représentation des autochtones, ce n'est pas à cause d'un manque d'accessibilité des « solutions » permettant la résolution du « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale.

Soyons clairs. Nous ne soutenons pas que la production historiographique sur les autochtones du Québec (quantitativement) pour la période précédant 1980 est comparable à la période précédant 2005. Le savoir historique étant largement cumulatif, il est évident qu'aux alentours de 2005, les concepteurs avaient accès à plus de connaissances sur l'histoire autochtone qu'en 1980. Nous prétendons seulement qu'en 1980 comme en 2005, le réservoir des connaissances accessibles sur les autochtones du Québec était tel qu'aux deux moments, les concepteurs des programmes pouvaient inscrire au sommet de leur agenda le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec. Pour qu'un changement au niveau de l'accessibilité des solutions puisse expliquer pourquoi en 2005 le problème de la sous-représentation des autochtones ait davantage été une priorité qu'en 1980, il aurait fallu que les efforts des concepteurs pour y répondre en 1980 aient été frustrés par un manque de connaissance. Selon nous, l'ampleur du contenu facultatif sur l'histoire autochtone dans HQC (notamment dans le guide pédagogique) *prouve* que cela ne s'est guère produit.

Une autre hypothèse veut que les concepteurs d'HQC voulaient inscrire au sommet de leur agenda le problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale mais qu'ils ont été frustré par le manque de « place » disponible dans le programme.

Place du cours d'histoire nationale dans le curriculum

On doit ici remarquer que HEC occupe une plus grande place dans la formation des études secondaires que celle occupée par HQC entre 1982 et 2008. HEC, au deuxième cycle du secondaire, prévoit 200 heures d'enseignement, alors qu'HQC n'en prévoyait que 100⁷⁷. Se pourrait-il que le « problème » de la sous-représentation des autochtones ait été jugé aussi important par les décideurs d'HQC que par les décideurs d'HEC mais que seuls les derniers aient été techniquement en mesure de l'inscrire à leur agenda avec prééminence puisque seuls les derniers avaient la marge de manœuvre pour le faire? Cette hypothèse a certainement du mérite, mais sa portée explicative doit être relativisée. Deux considérations en particulier doivent être prises en compte.

D'abord, si HQC constitue un cours de 100h, HEC constitue en réalité deux cours de 100h. Or, il y a lieu de croire qu'il y a beaucoup de répétition en matière de contenu entre les deux années puisque les deux cours couvrent la totalité de l'histoire du Québec⁷⁸. Prenons en exemple le « début de l'histoire ». En troisième secondaire, dans la réalité sociale « Les premiers occupants », on s'intéresse à la conception du monde, aux activités économiques et aux mouvements migratoires des autochtones précolombiens. On revoit ces sujets en quatrième secondaire dans, respectivement, « Culture et mouvement de pensée », « Économie et développement » et « Population et peuplement ». En troisième secondaire, dans la réalité sociale « L'émergence d'une société en Nouvelle-France », on discute notamment du peuplement, de l'Église, de l'État et du commerce. En quatrième secondaire, on aborde le peuplement de la Nouvelle-France dans le thème « Population et peuplement », la religion en Nouvelle-France dans le thème « Culture et mouvement de

⁷⁷ Pour l'ancien programme, voir : Québec. 1981. *Règlement concernant le régime pédagogique au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Pour le nouveau programme, voir Québec. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports. En ligne : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/113_3R_8.htm (page consultée le 11 avril 2011).

⁷⁸ Le Rapport Lacoursière recommandait pourtant de diviser le programme en deux chronologiquement, de couvrir la préhistoire amérindienne à 1791 ou 1840 en troisième secondaire, et le reste en quatrième secondaire (Québec 1996, 46).

pensée », le commerce en Nouvelle-France dans le thème « Économie et développement », et l'État en Nouvelle-France dans le thème « Pouvoir et pouvoirs ». Michel Sarra-Bournet explique sans détour comment le nouveau programme prévoit « une grille horaire qui impose un apprentissage de la même matière deux fois (chronologique en 3e secondaire, thématique en 4e secondaire) » et que cela implique « des répétitions qui diminuent le bagage qu'apprendront les élèves » (Sarra-Bournet, 2006).⁷⁹ Dès lors, si le nombre d'heures dispensées à l'enseignement d'HEC est deux fois plus élevé que celui d'HQC, il ne faut absolument pas conclure que HEC retient deux fois plus de contenus historiques que HQC.

Ensuite, on a montré au chapitre II que pour les concepteurs d'HEC, augmenter la place des autochtones dans le programme constituait une priorité. En atteste le fait qu'augmenter le contenu sur l'histoire autochtone constitue une des trois recommandations touchant spécifiquement aux contenus historiques dans le Rapport Lacoursière, le fait que cette recommandation soit reprise dans le Rapport Inchauspé, et le fait que HEC traite beaucoup plus des autochtones que HQC - entre 34% et 65% selon l'analyse des manuels présentée au chapitre II⁸⁰. Par contraste, absolument rien ne suggère que la résolution du « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale constituait une priorité pour les concepteurs d'HQC. On n'évoque ce « problème » ni dans le Livre vert ni dans le Livre orange. Et c'est tout juste si on accorde plus de place aux autochtones en comparaison avec Histoire 412 (voir tableaux 2.1, 2.6 et 2.8).

On peut donc difficilement soutenir que le niveau de priorité accordé à ce « problème » aurait été similaire si l'espace disponible pour les contenus historiques avait été le même pour les deux groupes de concepteurs. À la lumière des thématiques d'enrichissement qui incluaient une section sur les autochtones dans le guide pédagogique d'HQC, on peut penser qu'avec 100h de plus, la *proportion* du contenu consacré à l'histoire

⁷⁹ Ces répétitions ne sont pas un hasard. L'objectif de couvrir toute l'histoire du Québec dès le troisième secondaire – au lieu de scinder la matière en deux « périodes » chronologiques - est de donner un aperçu général de l'histoire nationale à ceux, apparemment nombreux, qui décrochent avant la fin de leur quatrième secondaire. Ceci est une connaissance commune dans le milieu.

⁸⁰ Voir tableau 2.6. Selon le premier indicateur, le contenu sur l'histoire des autochtones augmente de $((28.5-21.2)/21.2=)$ 34.4%, alors que selon le deuxième indicateur, ce contenu augmente de $((12.2-7.4)/7.4=)$ 64.9%.

autochtone n'aurait été que légèrement plus grande - certainement pas entre 34% et 65% plus grande.

L'implémentation d'une solution a beau être techniquement faisable dès la fin des années 1970, cela ne veut pas dire qu'elle est alors, au sein des travaux des experts, aussi proéminente que durant les années 1990 ou 2000.

La proéminence des solutions au sein des travaux des experts

Lorsqu'il est question de la sélection des orientations en matière de contenus historiques au sein d'un programme d'enseignement de l'histoire nationale, qui sont les experts? On peut raisonnablement penser que les travaux de deux groupes d'experts sont consultés par les décideurs en charge de cette sélection : leurs homologues des autres provinces canadiennes, et les historiens professionnels auteurs d'ouvrages de synthèse d'histoire du Québec⁸¹. Comme il s'agit d'un programme d'enseignement d'histoire nationale au secondaire, on peut estimer que les décideurs seront sensibles à ce qui se fait ailleurs au pays. Il apparaît également évident que le programme d'enseignement de l'histoire nationale alors en place au Québec soit analysé de près par les décideurs. Comme il s'agit d'histoire du Québec, on peut supposer que les décideurs seront bien au fait des découpages des historiens professionnels du Québec.

Le choix de se concentrer sur les travaux de ces deux groupes d'experts est justifié par une raison supplémentaire. Il existe une norme dans le sous-système de l'enseignement de l'histoire à l'école (du moins au Québec) qui consiste à réunir pour la conception des programmes presque exclusivement des professionnels ayant une formation en histoire et/ou en science de l'éducation. Regardons de plus près les principaux auteurs d'HQC. La coordonnatrice, Louise Charpentier, était alors « agent de développement pédagogique en histoire ». Le comité de production réunissait un professeur universitaire en histoire, Jean-Paul Bernard, et trois enseignants au secondaire. Le comité de consultation réunissait quatre professeurs universitaires dont deux en didactique (Réal Bouliane et Christian Laville) et

⁸¹ Par « ouvrage de synthèse de l'histoire du Québec », nous entendons seulement un ouvrage à l'intérieur duquel l'auteur retrace l'histoire du Québec « du début » jusqu'à la période contemporaine.

deux en histoire (René Durocher et Micheline Dumont-Johnson), trois représentants des commissions des écoles catholiques, deux enseignants au secondaire, deux agents de développement pédagogique en histoire, trois représentants d'association d'histoire locale, un représentant de la Société des professeurs d'histoire du Québec, et un représentant de la Québec Association of Teachers of History (Québec 1983, 279-280). Même constat si on identifie les membres du comité restreint et du comité élargi pour la conception d'HEC. Parmi les trois membres du comité restreint, on trouve le fonctionnaire du MELS mais aussi ancien enseignant en histoire au secondaire, Marius Langlois, l'enseignante en histoire au secondaire en histoire Lise Quirion, et le conseiller pédagogique Claude Larochelle. Le comité élargi, pour sa part, ne réunit que des enseignants en histoire au secondaire, dix-sept au total⁸².

En interrogeant l'évolution des travaux de ces deux groupes d'experts, on peut évaluer la prééminence des « solutions » permettant de remédier au problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale.

Quand commence l'histoire du Québec?

Comme indiqué au tableau 4.1, la plus grande place accordée aux autochtones dans Histoire et éducation à la citoyenneté s'explique d'abord par le fait que ce programme fait commencer l'histoire du Québec avec l'Amérique précolombienne.

Est-ce possible que les concepteurs du programme de 1982 aient voulu faire commencer l'histoire du Québec avec l'Amérique précolombienne mais qu'ils se soient sentis contraints par la tradition de la faire commencer avec la Nouvelle-France? Inversement, est-ce possible que les concepteurs du nouveau programme aient voulu faire commencer l'histoire du Québec avec la Nouvelle-France mais qu'une nouvelle tendance les ait contraints à la faire commencer avec l'Amérique précolombienne? Nous montrons

⁸² Voir « Liste des personnes externes consultées » et « Enseignantes et enseignants membres du 'comité élargi' 2004-2006 ». Textes non publiés, obtenus en vertu de la Loi d'accès à l'information, par l'intermédiaire du professeur en science de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Félix Bouvier.

ici qu'il n'y a pas véritablement eu de changement : avant comme après 1980, la norme est de faire commencer l'histoire du Québec avec la Nouvelle-France.

Dans son article qui déclencha la controverse autour du nouveau programme d'histoire, le journaliste du *Devoir*, Antoine Robitaille - rapportant des propos apparemment tenus par le didacticien Jean-François Cardin - écrit : « Dans le contenu aussi, le nouveau cours s'inspirera de ce qui se fait au Canada anglais : 'Par exemple, l'histoire [du pays] ne commence plus avec Jacques Cartier mais avec les autochtones. C'est une tendance qu'on voyait au Canada anglais depuis un certain temps, depuis longtemps...' » (Robitaille, 2006a).

En analysant les programmes d'enseignement de l'histoire nationale au secondaire des autres provinces canadiennes, nous n'observons pas une tendance consistant à faire commencer l'histoire nationale avec l'Amérique précolombienne. Nous avons analysé les programmes de quatre provinces correspondant aux quatre grandes régions du Canada hors Québec : ceux de Terre-Neuve, de l'Ontario, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique. À Terre-Neuve, le premier des six thèmes (*Prelude to Nationhood*) du cours sur l'histoire du Canada couvre la période 1759-1867 (Newfoundland and Labrador, 1998). Le cours portant spécifiquement sur l'histoire de Terre-Neuve, quant à lui, commence au début du XIXe siècle (Newfoundland and Labrador, 2005). En Ontario, on couvre rapidement l'histoire du Canada de façon chronologique en septième et en huitième année. Le cours de septième année va de la Nouvelle-France à la Confédération exclusivement, et le cours de huitième année de la Confédération à aujourd'hui (Ontario 2004). L'histoire canadienne couverte dans le cours de neuvième et dixième année, *Canadian and World Studies*, ne couvre que la période allant de la Première Guerre mondiale à nos jours. Comme à Terre-Neuve, le premier thème du cours d'histoire nationale en Alberta s'attache à couvrir rapidement la période précédant 1867 (Alberta, 2006). En Colombie-Britannique, on compte quatre principaux cours de science sociale. En huitième année, on couvre l'histoire mondiale jusqu'en 1600, en neuvième, l'histoire de l'Europe et de l'Amérique du Nord de 1500 à 1815, en dixième, l'histoire du Canada de 1815 à 1914 (British Columbia 1997), et en onzième, un cours sur les enjeux contemporains.

À n'en pas douter, les curriculums des autres provinces font une large place aux autochtones - plusieurs provinces offrent notamment des cours optionnels portant spécifiquement sur l'histoire des autochtones - mais à la lumière de ce tour d'horizon, rien ne porte à croire qu'il existe présentement une tradition dans l'historiographie scolaire du Canada hors Québec consistant à faire commencer l'histoire nationale avec l'Amérique précolombienne⁸³. Et dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec, si la tradition *circa* 1980 consistait à faire commencer l'histoire avec la Nouvelle-France (ex. le Vaugois-Lacoursière), cette tradition n'en était que plus forte *circa* 2005 puisque les concepteurs d'HEC devait composer avec un programme passé de plus, HQC, qui faisait ainsi commencer l'histoire du Québec⁸⁴.

Cette « situation » de l'historiographie scolaire anglo-canadienne n'allait pas de soi. On remarque en effet que dans les ouvrages de synthèse d'histoire du Canada, il n'est pas rare, surtout depuis les années 1990, de faire commencer le récit de l'histoire nationale avec l'Amérique précolombienne. À cet égard, la réédition du best-seller de Desmond Morton, *A Short History of Canada*, est très intéressante. Dans sa première édition, en 1983, le récit commence avec la Nouvelle-France (le chapitre qui succède au chapitre d'introduction s'intitule ainsi « Cartier's Quebec ») (Morton, 1983). Si on consulte la deuxième édition, celle de 1994, on note qu'un nouveau chapitre s'est glissé entre le chapitre d'introduction et « Cartier's Quebec ». Ce nouveau chapitre s'intitule « First Nations » (Morton, 1994).

La situation est-elle différente dans l'historiographie universitaire québécoise? Avant 1980, et ce dès François-Xavier Garneau⁸⁵, le plus commun était de faire commencer l'histoire du Québec avec la Nouvelle-France. *Circa* 1980, on peut identifier quatre principaux ouvrages de synthèse récents sur l'histoire du Québec. Il faut citer en premier l'ouvrage de Vaugois et Lacoursière, *Synthèse historique Canada-Québec* qui était utilisé

⁸³ Nous ne nous sommes ici penchés que sur les plus récents programmes. On peut certainement supposer que les programmes en vigueur à la fin des années 1970 ne faisaient pas davantage commencer l'histoire nationale avec l'Amérique précolombienne.

⁸⁴ On pourrait ici nuancer en faisant remarquer qu'au moins deux manuels faisaient clairement commencer le récit de l'histoire du Québec avec l'Amérique précolombienne - Le Dickinson et Young (1986; 1995) et le Roy et Roy (1995) – et que, comme on l'a vu, le Guide pédagogique proposait des thèmes d'enrichissement qui commençaient avec l'Amérique précolombienne.

⁸⁵ Voir son *Histoire du Canada depuis sa découverte jusqu'à nos jours*, dont le premier tome paraît en 1845.

bien au-delà des salles de classe au secondaire. Là, très clairement, on commence avec la Nouvelle-France. On parle certes des autochtones dès le premier chapitre mais on le fait assez rapidement et ce chapitre se situe dans la section « préliminaires ». La « vraie » première partie s'intitule « La Nouvelle-France » et débute avec les voyages de Cartier. Le titre de la première édition, *Histoire 1534-1968*, était plus parlant. Il faut aussi mentionner l'ouvrage dirigé par Jean Hamelin en 1976, *Histoire du Québec*. Les auteurs s'interrogent ici surtout sur le passage de l'identité canadienne-française à l'identité québécoise et s'attachent à expliquer les origines de cette nouvelle québécitude. Il en résulte une histoire davantage territoriale du Québec débutant résolument dans l'Amérique précolombienne. En gros, les cinquante premières pages sont consacrées à cette période. Peu après, en 1981, Jean Hamelin et Jean Provencher publient une plus courte synthèse destinée à un public plus large. Ici, le récit débute à nouveau avec l'arrivée des Français en Amérique. Citons également le controversé *Petit manuel d'histoire du Québec* (1970) de Léandre Bergeron, qui fait clairement commencer l'histoire du Québec en 1534. On pourrait enfin mentionner *Du Canada français au Québec libre* de Jean-Claude Robert (1975) qui fait commencer l'histoire du Canada français avec la Conquête de 1759.

Il apparaît assez clair que pour les concepteurs du programme de 1982, la « normalité » consistait à faire commencer l'histoire du Québec avec la Nouvelle-France. En revanche, l'ouvrage de Jean Hamelin (1976) indiquait une « manière de faire » à ceux intéressés à la faire commencer autrement. Les concepteurs d'HQC n'avaient pas donc pas les mains complètement liées par la tradition.

Circa 2005, les choses ne sont en réalité guère très différentes. À l'exception du manuel universitaire des anglophones Brian Young et John A. Dickinson, *A Short History of Quebec: A Socio-Economic Perspective* (1988), les ouvrages de synthèse ont largement continué à faire commencer l'histoire du Québec avec la Nouvelle-France. Nous pouvons ainsi mentionner *The Dream of a Nation* de Susan Trofimenkoff (1983), la *Genèse de la société québécoise* de Fernand Dumont (1993)⁸⁶, *Histoire du Québec. Une société nord-*

⁸⁶ En réalité, Dumont fait commencer l'histoire du Québec en Europe, et en particulier en France. Ce n'est que dans un deuxième temps que les Européens arrivent en Amérique.

américaine de Bourdon et Lamarre (1998), *L'histoire du Québec racontée par Jacques Lacoursière* (2000) ou *Le Québec et les Québécois* de Jocelyn Létourneau (2004).

La question du « début » de l'histoire du Québec a aussi explicitement fait l'objet d'un débat entre deux historiens du Québec, Gérard Bouchard et Jocelyn Létourneau. Bouchard soutient que si l'on adhère à une conception inclusive de la nation québécoise où les autochtones sont des Québécois à part entière, on devrait faire commencer l'histoire nationale du Québec avec les autochtones précolombiens et, en outre, les présenter comme étant les « premiers Québécois » (Bouchard 1998; Bouchard 1999). Son raisonnement est le suivant. L'idée que le Québec forme une nation inclusive et pluraliste remonte à la période d'après-guerre. Toute l'histoire de *cette* nation québécoise précédant cette période est donc une préhistoire, dont le récit doit, logiquement, débiter avec les premiers constituants de cette nation inclusive, à savoir les autochtones. Létourneau trouve quant à lui périlleuse l'idée d'ainsi établir une filiation entre les autochtones et les allochtones au Québec alors que les autochtones et les allochtones ont en réalité « largement évolué dans des 'mondes' distincts » et se sont « largement reproduits de manière détachée » (Létourneau 2000, 71). Poser cette filiation dans une histoire nationale relève selon lui de la politique plus que de la science historique.

En somme, on peut dire que (1) de Garneau à aujourd'hui, la « tradition » consiste à faire commencer l'histoire du Québec avec la Nouvelle-France, mais (2) que cette tradition commençait déjà à être remise en question avant 1980. On pourrait également concéder que (3) cette remise en question était possiblement plus prononcée à partir des années 1990. En conséquence, on peut penser que les concepteurs du nouveau programme étaient légèrement moins contraints par cette « tradition » que leurs homologues du programme précédent.

L'histoire autochtone? Ou l'histoire des relations autochtones – allochtones?

Les deux autres « solutions » retenues consistent à s'intéresser aux autochtones à chaque période de l'histoire, et à également porter une attention à l'histoire autochtone indépendamment de l'histoire des Euro-Américains. Il ne s'agira pas ici d'évaluer la

proéminence de ces deux solutions précises au sein des experts. D'une part, elles apparaissent moins importantes que la première. D'autre part, ces trois « solutions » ne sont pas mutuellement exclusives: l'histoire pré-européenne des autochtones (solution 1) va au-delà de l'histoire des relations entre autochtones et Euro-Américains (solution 3), et cette dernière se poursuit tout au long de l'histoire (solution 2). Enfin, notre analyse doit rendre compte du fait qu'il existe bien plus que trois solutions au problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale. Notre découpage en trois solutions n'est qu'un découpage parmi d'autres. On ne saurait, en un espace limité, analyser la proéminence d'une infinité de solutions au sein des experts. Il s'agira plutôt d'évaluer la proéminence au sein des experts d'une *condition de possibilité* de virtuellement toutes les « solutions » à ce « problème » : l'adoption d'une perspective « nouvelle histoire ».

On peut distinguer deux grands paradigmes en histoire : « l'histoire traditionnelle » et la « nouvelle histoire » (ou « histoire sociale »⁸⁷). Peter Burke résume les différences entre ces deux paradigmes en sept points (Burke 2001, 3-6). (1) L'histoire traditionnelle s'intéresse surtout à l'histoire politique, militaire et diplomatique, alors que la nouvelle histoire aspire à une « histoire totale », s'intéressant à toutes les sphères de l'activité humaine. (2) L'histoire traditionnelle s'intéresse surtout aux événements et conçoit le passé comme une succession infinie « d'événements ». Par contraste, la nouvelle histoire porte surtout sur « les structures » et les évolutions de longue durée. (3) L'histoire traditionnelle est caractérisée par une histoire « par le haut » (les grands personnages) alors que la nouvelle histoire s'intéresse également à l'histoire « par le bas ». (4) L'histoire traditionnelle consacre la primauté des « documents écrits », alors que la nouvelle histoire élargit son répertoire de sources, validant notamment les sources orales. (5) L'histoire traditionnelle est surtout « compréhensive » (l'action de A se comprend par l'identification de ses intentions) alors que la nouvelle histoire est surtout « explicative » (l'action de A s'explique par l'identification de causes ou de mécanismes causaux). (6) L'histoire

⁸⁷ L'expression « histoire sociale » est ambiguë. Nous l'employons ici dans son sens large, englobant l'histoire économique et culturelle plutôt que s'y opposant.

traditionnelle se veut objective et centrée sur les *faits* alors que la nouvelle histoire, plus relativiste, reconnaît sa subjectivité et ses biais. (7) Alors que l'histoire traditionnelle est presque exclusivement faite par les historiens professionnels, la nouvelle histoire se veut davantage interdisciplinaire, impliquant plus volontiers la collaboration, notamment, des sciences sociales.

À la lumière de ces distinctions, on peut aisément voir comment l'histoire sociale est plus ouverte à l'histoire des autochtones que ne l'est l'histoire traditionnelle. Les autochtones ne sont vraiment au cœur de l'histoire politique du Québec que pendant la Nouvelle-France, et surtout au XVII^e siècle. Après la Conquête et la fin des guerres coloniales, ils sont politiquement minorés, et leur marginalisation est accentuée par l'industrialisation de la province à partir du XIX^e siècle. Les autochtones ne connaissant pas l'écriture avant l'arrivée des Français, les premiers documents écrits de l'histoire du Québec datant de Jacques Cartier. Selon l'histoire traditionnelle, il n'y a donc pas « d'histoire » à proprement parler du Québec avant les voyages de Cartier, pas plus qu'il y a des événements à raconter durant la période précolombienne. En outre, l'histoire orale autochtone est jugée peu crédible sur le plan de la science historique traditionnelle et les travaux des ethnologues y sont largement ignorés. Par contraste, la nouvelle histoire intègre l'histoire des groupes en marge du pouvoir, s'intéresse aux apports de l'ethnologie, prend en compte l'histoire orale et n'accorde pas une grande importance aux événements individuels.

En conséquence, il apparaît raisonnable de penser que pour des concepteurs d'un programme aligné avec la « nouvelle histoire », le problème de la sous-représentation des autochtones est beaucoup plus facilement remédiable que pour des concepteurs adhérant à une conception traditionnelle de l'histoire québécoise. Pour les premiers, on peut sans grand mal « rajouter » de l'histoire autochtone un peu partout, la marge de manœuvre étant très grande, la nouvelle histoire s'intéressant à toutes les sphères de l'activité humaine. En revanche, les derniers doivent composer avec les contraintes de l'histoire traditionnelle qui limitent grandement l'espace pouvant être accordé à l'histoire des autochtones.

Si le problème de la sous-représentation autochtone a été inscrit de manière plus proéminente à l'agenda des concepteurs du dernier programme qu'à celui des concepteurs du programme le précédent, est-ce essentiellement parce que ce « problème » était plus aisément résoluble par les concepteurs de 2005 que par ceux de 1980 en vertu de leur plus grande proximité avec l'histoire sociale? Nous répondons par la négative. Notre argument se divise en trois parties. (1) En matière « d'histoire sociale », la différence entre HEC et HQC est plutôt mince. (2) Avec l'histoire sociale, il y a une plus grande ouverture à l'histoire des autochtones mais il y a aussi une plus grande ouverture à une foule d'autres dimensions de l'histoire du Québec. (3) Si une conséquence indirecte de plus d'histoire sociale est plus d'histoire autochtone, l'inverse est vraie également, si bien qu'il n'est pas aisé de distinguer l'effet de la cause.

Bien que les fondateurs des *Annales* en France écrivent dès les années 1930, la « nouvelle histoire » se généralise véritablement en courant mondial dans les années 1970 et 1980 (Burke 2001, 6-7). Au Québec, la « nouvelle histoire » arrive surtout, comme tant d'autres choses, avec les années 1960 (Ouellet, 1988). À partir de 1960, on voit véritablement émerger au Québec l'histoire « d'en bas » (notamment des travailleurs et des paysans), l'histoire démographique, l'histoire de la médecine, l'histoire des femmes (surtout à partir de 1970), l'histoire religieuse, l'histoire de l'éducation et l'histoire intellectuelle⁸⁸. L'histoire autochtone en particulier émerge également au Québec surtout à partir des années 1960 (Gélinas, 2000; Lévesque, 2002) avec la création des départements d'anthropologie à l'Université de Montréal (1960), à McGill (1969) et à l'Université Laval (1972), et avec l'apparition de centres de recherches consacrés à l'étude des autochtones, comme la Société d'archéologie préhistorique du Québec (1966), le Laboratoire d'anthropologie amérindienne (1969) à Montréal, ou encore le Centre d'études nordiques (1961) et le Groupe Inuksiitiit (1965) à l'Université Laval, et le Groupe de recherches nordiques à l'Université de Montréal (1966). Soulignons également que la « seule revue amérindianiste de langue française en Amérique » (Gélinas 2000, 200), *Recherches*

⁸⁸ Voir par exemple : Fernand Ouellet. 1966. *Histoire économique et sociale du Québec 1760-1850*. Montréal : Fides.

amérindiennes au Québec, est fondée en 1971. Enfin, mentionnons que l'ethno-historien de McGill, Bruce Trigger, publie sa classique histoire des Hurons, « The Children of Aataentsic », en 1976.

Selon Fernand Ouellet, l'histoire sociale est dominante dès le début des années 1980. Ainsi, dans la *Revue d'histoire de l'Amérique française*, la revue de référence sur l'histoire du Québec francophone, entre 1982 et 1985, 36% des articles concernent les enjeux socio-économiques, 29% les thèmes socioculturelles, 10% des considérations historiographiques (Ouellet 1988, 6). L'estimé de Sébastien Parent est similaire : selon lui, le milieu universitaire est acquis à l'approche sociale depuis la fin des années 1970 (Parent, 2008). Aujourd'hui, selon Robert Comeau et Jacques Rouillard, il n'y a plus qu'un seul spécialiste de l'histoire politique canadienne dans les départements d'histoire des universités francophones du Québec (Comeau et Rouillard, 2007)⁸⁹.

Il en ressort que, chez les experts – les historiens universitaires - la « nouvelle histoire » se développe dans les années 1960, devient dominante vers la fin des années 1970 début des années 1980 pour devenir aujourd'hui pratiquement « the only game in town ». En temps que condition de possibilité d'accorder une grande place aux autochtones dans les programmes, l'histoire sociale est donc assez prééminente au sein des travaux des experts entre 1977 et 1981, mais elle l'est encore davantage durant les années 1990 et 2000.

Plusieurs ont déjà fait le lien entre la place croissante de l'histoire sociale dans les départements d'histoire universitaires et sa place croissante dans les programmes scolaires (Granatstein 2007⁹⁰; Comeau et Rouillard 2007; Laville et Dagenais 2007; Parent 2008; Sarra-Bournet 2008). De manière attendue, l'historiographie scolaire est quelque peu décalée par rapport aux tendances universitaires. Ainsi, comme on peut le voir rapidement en utilisant les critères de Burke présentés plus haut, la « nouvelle histoire » n'arrive qu'avec le programme de 1982. Le Plan d'études 625 de 1970 exprime une conception typiquement traditionnelle de l'histoire du Québec. Ainsi, son contenu est presque

⁸⁹ Les auteurs font ici référence à Martin Pâquet, de l'Université Laval, qui succède à Réal Bélanger et à Richard Jones. Toujours selon Comeau et Rouillard, à McGill et à l'Université d'Ottawa, le rejet de l'histoire politique canadienne est moins prononcé : on y compte chacun deux spécialistes.

exclusivement politique (sur trois chapitres consacrés à la période du Canada contemporain à nos jours, un s'intitule « le fonctionnement du fédéralisme canadien » et un autre « les relations fédérales-provinciales »). Il est presque entièrement articulé autour des événements clés, les grandes dates (1534, 1663, 1760, 1763, 1783, 1848, 1867...) et les grands personnages (ex. un chapitre s'intitule « l'époque de Macdonald », un autre « l'époque de Laurier », un troisième « Tentative de colonisation sous Talon »). Comme précédemment mentionné, le Plan d'études avait été assez fortement critiqué pour son traditionalisme historiographique (Johnson, 1977). Et à cet égard, l'annuaire n'est guère très différent.

Le contraste avec Histoire du Québec et du Canada est fort. Le programme est tout au complet structuré autour des « moments forts » de l'histoire du Québec, c'est-à-dire autour des grandes jonctions de l'histoire politique, sociale et économique. Un membre important du comité de consultation pour ce programme, Jean-Paul Bernard, écrit au MEQ que « [C]es éléments [de contenu] sont inévitablement reliés aux grandes étapes du développement du cadre national, mais étant bien entendu que ce cadre national renvoie à la fois à l'économie, au politique et à la culture, et qu'il implique inévitablement des régions et des groupes sociaux » (Bernard 1978, 33). On peut ensuite lire dans le programme que « [E]n insistant sur l'interaction des facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels, le programme veut sensibiliser l'élève aux multiples composantes du déroulement historique » (Québec 1982, 12). Ainsi, même dans le module *a priori* le plus politique (module 4, Les débuts du parlementarisme), on évoque dans les « objectifs généraux » la nécessité pour l'élève de « comprendre les transformations socio-économiques... qui marquent le début du parlementarisme » (Québec, 1982). On trouve en outre, dans le guide pédagogique, cinq thématiques éminemment « sociales » (histoire des travailleurs, des femmes, des minorités culturelles, des autochtones et histoire locale) où l'enseignant peut trouver des suggestions pour enrichir le contenu de ses cours. Parlant du programme Histoire du Québec et du Canada, le didacticien Jean-François Cardin écrit :

⁹⁰ Selon Granatstein, lorsque l'histoire nationale est enseignée dans les écoles, étant donné la trajectoire universitaire, l'histoire sociale est dominante, et ce à travers le Canada.

« Il était au contraire structuré autour de l'approche dite de l'École des Annales, c'est-à-dire une trame qui fait d'abord prévaloir les facteurs socioéconomiques dans l'explication des phénomènes historiques » (Cardin, 2006).

À n'en point douter, la « nouvelle histoire » est encore plus présente dans le nouveau programme, mais moins qu'on pourrait le croire. Les premières versions d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire ont été jugées résolument trop « sociales » par les commentateurs. Après les deux retouches commandées par le ministre Jean-Marc Fournier, le caractère « nouvelle histoire » du nouveau programme a été significativement édulcoré. On constate en effet plusieurs différences entre la première version du programme - le « document de travail » rendu public en avril 2006 - et la dernière version signée par le ministre le 10 novembre de la même année. Dans cette dernière version, on retrouve maintenant, en troisième secondaire, un chapitre consacré aux Patriotes où le concept central est celui de « nation » (Revendications et luttes dans la colonie britannique)⁹¹. Pour les deux années, le programme compte également une ligne du temps indiquant les grands événements de l'histoire du Québec. On remet aussi en relief nos « grands personnages ». L'innovation la plus évidente sur le plan de l'histoire sociale est qu'en quatrième secondaire, l'histoire est maintenant thématique, et l'attention est plus clairement que jamais partagée entre le politique et le démographique, l'économique et le culturel. Mais encore là, il faut nuancer : la périodisation est la même pour les quatre thèmes et correspond *grosso modo* à la périodisation politique : Amérique précolombienne (« premiers occupants »), Régime français, Régime britannique, Canada contemporain (« période contemporaine »)⁹². En somme, depuis 1970, l'histoire sociale prend une place croissante dans les programmes d'enseignement de l'histoire nationale au Québec mais la différence entre HEC et HQC apparaît certainement moindre qu'entre ce dernier programme et Histoire 412.

N'empêche, la « nouvelle histoire » est plus présente dans le nouveau programme. Cela a-t-il facilité une plus grande inclusion de l'histoire autochtone? Voilà qu'entre en jeu

⁹¹ La section « L'accession à la démocratie dans la colonie britannique » du document de travail d'avril 2006 est scindé en deux : « Le changement d'empire » et « Luttes et revendications dans la colonie britannique ».

notre deuxième considération : si l'histoire sociale, ratisant beaucoup plus large que l'histoire traditionnelle, fait potentiellement plus de place aux autochtones, elle ne leur en accorde pas nécessairement plus, puisqu'elle fait également potentiellement plus de place aux femmes, aux minorités culturelles, aux travailleurs, à l'histoire intellectuelle, aux mouvements sociaux non-autochtones, etc. L'espace pour le contenu historique dans les programmes étant très limité, et le passé étudié étant, lui, illimité, le « coût d'opportunité » de chaque unité d'espace de contenu historique dans les programmes est élevé : la page que l'on consacre aux autochtones précolombiens est une page de moins que l'on peut consacrer aux effets économiques de la Conquête, à l'exode des Canadiens vers les États-Unis entre 1870 et 1930, aux luttes féministes ou aux revendications syndicales des années 1970. Dans ce contexte, on voit qu'embrasser l'histoire sociale est une condition (nécessaire mais) insuffisante pour remédier au « problème » de la sous-représentation des autochtones. En 1982, l'ouverture à l'histoire sociale est clairement suffisante pour que le « problème » de la sous-représentation des autochtones puisse avoir été une priorité (le guide pédagogique le montre). À l'inverse, en 2007, il aurait été parfaitement possible d'accorder autant de place à l'histoire sociale tout en n'augmentant pas celle des autochtones par rapport au programme de 1982⁹².

Une troisième considération à garder à l'esprit est d'ordre épistémologique. S'il y a, dans la balance, « plus d'histoire sociale » dans le nouveau programme que dans le précédent, c'est en bonne partie à cause de la plus grande représentation qu'on fait aux autochtones. Si on décide de faire commencer l'histoire du Québec avec l'Amérique précolombienne et d'aborder l'arrivée des colons français qu'au deuxième module, le volet « nouvelle histoire » du programme s'en trouvera automatiquement augmentée puisqu'on ne saurait, comme on l'a vu plus haut, faire une histoire politique traditionnelle de l'Amérique précolombienne. La « relation causale » entre l'augmentation des contenus sur l'histoire autochtone et l'augmentation des contenus en histoire sociale est bi-

⁹² On remercie Marc-André Éthier de nous avoir éclairés sur ce point.

⁹³ La classique synthèse, *Histoire du Québec contemporain*, de Linteau *et al.* illustre ce point. À n'en point douter, cette ouvrage couvre à peu près tous les angles de l'histoire du Québec et le primat est clairement

directionnelle. On voit donc qu'il peut être trompeur d'attribuer la place croissante accordée à l'histoire des autochtones à la place croissante que l'on fait à la nouvelle histoire.

De plus, il faut se rappeler que dans les années 1970, on a construit le problème que l'histoire scolaire était trop traditionnelle (à la lumière de ce qui se faisait alors à l'université). Les concepteurs du programme de 1982 ont largement répondu à ce problème. À notre connaissance, Histoire du Québec et du Canada n'a jamais été accusé de ne pas accorder suffisamment d'espace à l'histoire sociale *per se*. Comme on l'a vu dans les mémoires soumis au Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, les minorités culturelles se sentaient souvent sous-représentées et on a demandé de parler plus des autochtones, plus des femmes, plus de la culture. Mais dans d'autres mémoires, on a *aussi*, il faut le rappeler, demandé à ce que plus d'espace soit accordé aux grands personnages, aux Patriotes et à la Nouvelle-France. On n'a jamais, dans ces mémoires, critiqué le programme de 1982 de témoigner d'une conception trop politique ou traditionnelle de l'histoire du Québec. En conséquence, il apparaît improbable que les concepteurs du nouveau programme aient tenté d'augmenter la place de l'histoire sociale *per se*.

En somme, le passage de l'histoire traditionnelle vers la nouvelle histoire dans les programmes d'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec est une condition *sine qua non* pour « solutionner » le problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire. Cela dit, ce passage explique plutôt mal pourquoi le « problème » de la sous-représentation des autochtones a été inscrit avec plus de prééminence à l'agenda des concepteurs du programme Histoire et éducation à la citoyenneté qu'à celui des concepteurs du programme Histoire du Québec et du Canada. D'abord, en termes d'histoire sociale, la différence entre HQC et HEC est en réalité assez limitée. Ensuite, l'histoire sociale n'accorde pas nécessairement plus de place aux autochtones. Enfin, entre l'augmentation des contenus sur l'histoire des autochtones et

accordé à l'histoire socio-économique. Mais on y parle assez peu des autochtones. Dans chacun des deux gros tomes, il n'y qu'une section d'une ou deux pages véritablement consacrée aux autochtones du Québec.

l'augmentation des contenus en histoire sociale, il est difficile de distinguer la cause de l'effet.

Conclusion

Revenons à notre question de départ . Si le « problème » de la sous-représentation des autochtones était plus proéminent à l'agenda des concepteurs du nouveau programme qu'à celui des concepteurs du programme précédent, est-ce parce que lors de la conception d'HEC, les « solutions » permettant de résoudre ce problème étaient plus proéminentes qu'à la fin des années 1970? Nous rejetons cette hypothèse en arguant que les « solutions » étaient *grosso modo* aussi proéminentes lors de la conception d'HQC que lors de la conception d'HEC.

Nous avons évalué cette proéminence à l'aide de deux critères : la faisabilité technique des solutions et leur proéminence au sein des travaux des experts. À la lumière du guide pédagogique (1983), qu'il était « intellectuellement faisable » de remédier au problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale apparaît comme une évidence. De façon possiblement plus controversée, nous avons soutenu qu'il ne fallait pas exagérer l'impact de la plus grande plage horaire consentie au nouveau programme sur la résolution du « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale.

Notre analyse de la proéminence des « solutions » au sein des travaux des experts est également vulnérable à la critique. D'abord, comme ces « solutions » peuvent être différemment découpées, il y a un nombre indéfini de « solutions » dont la proéminence au sein des experts mériterait d'être analysée. Nous avons jugé préférable de nous concentrer sur l'analyse de la solution qui nous apparaissait la plus importante à la lumière du tableau 4.1 - l'acte de faire commencer l'histoire du Québec avec l'Amérique précolombienne - et sur une condition de possibilité de virtuellement toutes les « manières » d'accorder plus de place aux autochtones dans les programmes - l'adoption d'une perspective sociale de l'histoire. Ces deux « solutions » étaient légèrement plus proéminentes au sein des travaux des experts au moment de la conception de HQC qu'au moment de la conception d'HEC,

mais dans les deux cas, la norme consistait à faire commencer l'histoire du Québec avec la Nouvelle-France et à embrasser l'histoire sociale.

Les travaux de deux groupes d'experts ont été analysés : les auteurs des programmes d'enseignement de l'histoire nationale dans les autres provinces canadiennes et les auteurs d'ouvrage de synthèse d'histoire du Québec. Ces deux groupes d'experts nous apparaissent être les plus importants, mais nous concédons que d'autres sont pertinents : notamment les auteurs des ouvrages de synthèse d'histoire du Canada et les concepteurs des programmes d'enseignement de l'histoire nationale aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande (où la question de la pré-européanité du début de l'histoire nationale se pose dans des termes similaires).

Chapitre V : Le courant de la politique

Pourquoi le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec a-t-il été inscrit avec plus de prééminence à l'agenda des concepteurs du programme Histoire et éducation à la citoyenneté qu'à celui des concepteurs du programme Histoire du Québec et du Canada? Nous avons déjà montré aux chapitres III et IV qu'avant HQC comme avant HEC, le problème était visible, les solutions étaient présentes et un entrepreneur politique, profitant de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité, a tenté d'inscrire le « problème » de la sous-représentation des autochtones à l'agenda des décideurs. Pourquoi cette tentative semble-t-elle avoir davantage porté fruit au milieu des années 1990 qu'à la fin des années 1970? Nous évaluons ici la variation du dernier courant proposé par Kingdon, le courant de la politique.

Nous avons défini le courant de la politique comme référant à la réceptivité des décideurs à l'égard de la mise à l'agenda d'un problème donné. L'intensité du courant de la politique varie en fonction de cette réceptivité, relativement indépendamment des pressions exercées pour inscrire le « problème » à l'agenda ou du développement des « solutions » à ce « problème ». Cette réceptivité a d'innombrables sources. Zahariadis se concentre sur trois d'entre elles : le « turnover » du personnel politique, les campagnes des groupes, et le « national mood ». Le courant de la politique est celui qui se prête le plus à l'analyse institutionnelle (Schlager 2007, 306). Conséquemment, notre analyse de la réceptivité politique du « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec portera en outre sur les institutions. Nous soutenons ici que la réceptivité des décideurs à l'égard de ce « problème » a significativement augmenté entre la fin des années 1970 et les années 1990. Plus particulièrement, nous expliquons comment ce changement résulte d'un changement de « national mood ». Le mouvement de reconnaissance des peuples autochtones du Québec, en balbutiement à la fin des années 1970, était devenu solidement ancré vers le milieu des années 1990. Cette tendance a eu

comme effet de transformer « l'objet » d'histoire dans les programmes, le faisant passer d'un Québec pluraliste dans HQC à un Québec pluraliste et multinational en vertu de ses peuples autochtones dans HEC. Nous soutenons que ce nouvel objet d'histoire a rendu les décideurs significativement plus réceptifs à la mise à l'agenda du « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale.

Le reste du chapitre est divisé en quatre sections. Dans la première, nous montrons en quoi le « turnover »⁹⁴ du personnel politique entre la conception d'HQC et celle d'HEC est peu susceptible d'avoir joué. Dans la deuxième, nous arguons que les campagnes des groupes ne peuvent guère davantage fournir une réponse à notre question de recherche. Dans la troisième, nous soulignons le rôle des institutions. Dans la quatrième, nous explorons le développement de la tendance lourde à la reconnaissance des peuples autochtones, accentuée à partir des années 1980, et démontrons comment elle a permis aux décideurs d'être plus réceptifs à la mise à l'agenda du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale.

Turnover du personnel

Entre la conception d'HQC et la conception d'HEC, il y a eu un turnover des élus politiques et des bureaucrates. Cela peut-il expliquer pourquoi le problème de la sous-représentation des autochtones ait été jugé plus prioritaire pour les concepteurs de HEC que pour ceux d'HQC? Nous arguons que cela est très improbable. Quatre considérations convergent vers cette conclusion. Les trois premières relativisent le pouvoir des élus. La quatrième relativise la concentration du pouvoir des bureaucrates. (1) On ne peut associer le Parti libéral du Québec (PLQ) à une position davantage « autochtoniste » que le Parti Québécois (PQ). (2) Le processus d'élaboration des programmes est assez peu politisé au sens où le rôle du ministre est très faible. (3) Il n'y a pas de relation directe entre le parti au pouvoir et l'identité des fonctionnaires à l'œuvre dans la conception des programmes. Enfin, (4) le nombre de personnes impliquées est tel que les programmes, du moins en ce qui concerne leur représentation des autochtones, expriment davantage un certain

⁹⁴ Pour alléger la lecture, nous abandonnons les guillemets dans la suite du texte.

consensus social qu'une vision très personnelle de l'histoire du Québec partagée par une « poignée de concepteurs ».

Idéologie du parti

En définissant le courant de la politique comme l'idéologie du parti au pouvoir, Zahariadis postule l'importance de l'idéologie des partis (Zahariadis 1992; Zahariadis 1995). En matière de privatisation des sociétés d'État, dans les études de Zahariadis, ce postulat est intuitif. Il s'avèrerait toutefois injustifié dans notre étude. Certes, le programme HQC a été conçu sous l'autorité PQ alors que le programme HEC a été conçu sous l'autorité du PLQ. Mais sur le plan idéologique, il n'y a pas une divergence évidente entre ces deux grands partis. Si on insistait à en voir une, on aurait tendance à identifier davantage le PQ à la reconnaissance des peuples autochtones – qu'on pense à la Déclaration de principes de René Lévesque (1983) ou à la Paix des Braves de Bernard Landry (2002). Dès lors, rien ne porte à croire que les différences idéologiques entre les deux grands partis de la scène québécoise, en elles-mêmes, aient été responsables de la plus grande prééminence à l'agenda des concepteurs d'HEC du « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale.

Les ministres

Quels sont les ministres (ou autres politiciens élus) ayant joué un rôle dans la conception d'HQC? Jacques-Yvan Morin et Camille Laurin. Camille Laurin a signé le programme en tant que tel, mais à notre connaissance, il n'a pas demandé de modifications significatives au programme. Jacques-Yvan Morin, comme on l'a vu au chapitre II, a supervisé la rédaction du Livre vert (1977) et du Livre orange (1979). Le Livre vert a sans doute eu quelque influence, notamment parce qu'il spécifiait que l'histoire du Québec commençait avec la Nouvelle-France et que l'objet d'histoire devait être le peuple québécois. En revanche, ce document ne faisait pas « autorité », notamment parce qu'il était publié avant même qu'on sache de façon définitive que l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire allait être dispensé dans *un* cours de quatrième secondaire. De son

côté, le Livre orange ne fournissait aucune indication quant aux contenus à privilégier dans le programme. Le rôle des ministres péquistes dans la conception d’HQC semble donc avoir été assez limité.

Quels sont les élus ayant joué un rôle dans la conception d’HEC? Jean Garon et Pauline Marois du PQ, et Jean-Marc Fournier du PLQ. Jean Garon a mis sur pied le Groupe Lacoursière. Bien qu’il ait nommé les treize membres du Groupe, il n’a pas participé à la rédaction du rapport. On notera toutefois la présence au sein de ce groupe de l’autochtone Michel Noël. Pauline Marois a signé le Rapport Inchauspé et donnait ainsi son accord à la recommandation de rendre le programme à venir plus ouvert à la participation des autochtones à l’histoire du Québec, mais ce n’est certainement pas elle qui a écrit le rapport. Enfin, Jean-Marc Fournier a signé le programme HEC. On sait que M. Fournier a exigé un certain nombre de changements au programme. Pour deviner la nature de ces changements, on n’a qu’à comparer le document de travail d’avril 2006, où Fournier aurait pris connaissance pour la première fois du « programme » (Robitaille, 2006b), et la version définitive du programme de novembre 2006. Tel que précisé au chapitre IV, on peut retenir ces principales différences : l’ajout d’une réalité sociale sur les patriotes en troisième secondaire, retour des concepts de « Conquête » et de « Nation », l’ajout de lignes du temps indiquant les « grandes dates » de l’histoire du Québec et la multiplication des références aux « grands personnages ». Dans aucun cas pourrait-on soutenir que ces modifications augmentent le contenu sur les autochtones. En clair, ce ne sont pas les ministres qui ont dirigé la conception d’HEC, et ce n’est donc pas dans ce dirigisme que l’on peut trouver une réponse à notre question de recherche⁹⁵.

Politisation de la fonction publique

Qui sont les principaux bureaucrates (décideurs non-élus) ayant œuvré à la conception d’HQC? La responsable des programmes de science humaine au Ministère de

⁹⁵ D’ailleurs, Jean-Marc Fournier se défend d’être intervenu dans la conception des programmes. Il explique au président de l’Assemblée nationale : « Je vous dis ceci: Je ne pense pas que c’est approprié pour un ministre de l’Éducation de diriger les travaux. Il y a des spécialistes pour ça, et ils sont depuis deux ans là-

l'éducation du Québec (MEQ) est alors Monique Lapointe-Aubin (1977-1982)⁹⁶. C'est elle qui est responsable du programme d'histoire nationale en quatrième secondaire. À notre connaissance, son principal rôle dans l'élaboration du programme fut de nommer Louise Charpentier, alors enseignante en histoire au secondaire à la commission scolaire de Chomedey de Laval, pour qu'elle coordonne la conception du programme. À son tour, Louise Charpentier s'entoure d'un comité de production de quatre autres personnes dont le professeur en histoire à l'Université du Québec à Montréal Jean-Paul Bernard, et d'un comité consultatif d'une quinzaine de personnes, dont les influents Christian Laville, professeur en didactique à l'Université Laval, et René Durocher, professeur en histoire à l'Université de Montréal que nous avons déjà cités. En pratique, c'est cette équipe présidé par Louise Charpentier qui est en charge du programme. Le programme et le guide pédagogique devaient ensuite recevoir l'approbation du comité protestant et du comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation. Le programme reçut leur approbation en février 1981 et le guide, respectivement le 20 novembre et le 18 décembre 1981 (Québec 1983, 0). À notre connaissance, ces deux comités n'exigèrent pas de modification en ce qui concerne la représentation autochtone dans le programme. En somme, il est difficile de percevoir dans ce processus des signes de « dirigisme » politique tant l'autonomie bureaucratique, notamment en ce qui a trait à la nomination du personnel, est grande.

Qui sont les principaux bureaucrates derrière HEC? Il faut d'abord mentionner les membres du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, établi sous Jean Garon, et les membres du Groupe de travail sur la réforme des curriculums, établi sous Pauline Marois. On ne saurait nier que les rapports Lacoursière et Inchauspé ont été importants dans la conception d'HEC. Il faut ici souligner qu'ils ont été rédigés en règne péquiste et que le rapport Inchauspé a même été signé par Pauline Marois.

Ensuite, vers 2003 ou 2004, se forme un « comité restreint » qui prendra en charge la rédaction d'HEC. Le responsable au MELS des programmes du domaine de l'univers

dessus.» Québec. Assemblée nationale. Journal des débats, « Rôle du ministre de l'Éducation dans l'élaboration du programme d'histoire au secondaire », 37^e législature, 2^e session, 2 mai 2006.

⁹⁶ Ces informations se trouvent dans : Québec. 1983. *Histoire du Québec et du Canada*. 4^e secondaire. Guide pédagogique. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

social, l'équivalent de Monique Lapointe pour HQC, est alors Marius Langlois. Mais contrairement à Mme Lapointe, qui délègue à une enseignante (Mme Charpentier) le soin de superviser le programme, M. Langlois demeure à la tête du comité restreint, dont il nomme les deux autres membres : l'enseignante Lise Quirion et le conseiller pédagogique Claude Larochelle. Il nomme ensuite les membres d'un comité élargi, composé de dix-sept enseignant(e)s de toutes les régions du Québec. Parmi ces enseignants, on trouve le Mohawk de Kanasatake, Michael Rice⁹⁷. Le fonctionnaire Marius Langlois a indéniablement été influent. Mais on ne saurait l'identifier au Parti libéral. En effet, il avait également été nommé par Jean Garon au sein du Groupe Lacoursière. En outre, comme on l'a dit, il était le secrétaire du Groupe et donc lui qui « tenait le crayon » lors de la rédaction du rapport. Langlois était au MELS depuis déjà une dizaine d'années en 2003.

Maintenant, une fois le « document de travail » terminé, il devait avoir l'aval du directeur des programmes, Gérard Guimont, de la directrice générale de la formation des jeunes, Marguerie Rioux-Dolan, du sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire, primaire et secondaire, Pierre Bergevin, du sous-ministre, Pierre Boivin et du ministre, Jean-Marc Fournier. À notre connaissance, seul le ministre aurait demandé des modifications au document de travail.

En clair, HQC et HEC ne peuvent être conçus comme des documents exprimant les idées d'un parti politique. D'une part, le PLQ n'est pas plus « autochtoniste » que le PQ. D'autre part, les politiciens ont, en pratique, joué un rôle assez limité dans la conception des programmes. Enfin, l'identité des fonctionnaires importants n'est pas fortement liée au parti politique. L'ampleur des consultations effectuées suggère également qu'il faille éviter de croire que les programmes expriment la vision très personnelle de l'histoire du Québec d'un petit groupe de fonctionnaires.

Les consultations

Le programme HQC n'est pas seulement le produit de Louise Charpentier et de son équipe. Plusieurs consultations ont eu lieu, notamment avec la Société des professeurs

⁹⁷ Voir *Enseignantes et enseignants membre du « comité élargi » 2004-2006*.

d'histoire du Québec et la Quebec Association Teachers of History. À la fin du processus, un questionnaire a été envoyé à virtuellement tous les enseignants en histoire de quatrième secondaire, et pas moins de 465 d'entre eux ont répondu à l'appel. En tout, près d'un millier de personnes ont participé à l'élaboration du programme de 1982 (Québec 1982, 6). Il est raisonnable d'affirmer qu'à l'époque, le programme Histoire du Québec et du Canada faisait à peu près consensus au Québec. Sa sortie n'a pas provoqué de levée de boucliers comme pour le Plan d'études 625 ou Histoire et éducation à la citoyenneté et en 1988, pas moins de 90% des enseignants en histoire s'en disaient satisfaits (Prud'homme 2008, 48). En somme, il semble qu'HQC reflète davantage de vastes consensus sociétaux que la vision personnelle de quelques « concepteurs » sur l'histoire du Québec.

Si Histoire du Québec et du Canada faisait consensus, on ne peut en dire autant d'Histoire et d'éducation à la citoyenneté, si l'on en juge par la résistance, aujourd'hui incarnée par le mouvement *Coalition pour l'histoire*⁹⁸, que ce programme a suscitée. La controverse a toutefois très peu à voir avec la représentation autochtone⁹⁹. En outre, la recommandation du Rapport Lacoursière à cet effet n'a jamais été *directement* critiquée¹⁰⁰. Et malgré les critiques adressées au programme, on ne peut dire que la consultation n'a pas été élargie. D'une part, l'équipe de Marius Langlois était appelé à respecter le Rapport Inchauspé, lui-même s'inspirant du Rapport Lacoursière, à son tour inspiré des 53 mémoires des personnes et organismes soumis au Groupe de travail. D'autre part, en plus du comité restreint et du comité élargi et de tous les acteurs veto (du directeur des programmes au ministre), de nombreux experts ont été consultés¹⁰¹. Enfin, entre avril et

⁹⁸ Voir Coalition pour l'histoire. En ligne : <http://www.coalitionhistoire.org/> (page consultée le 10 avril 2011).

⁹⁹ Un silence quasi total règne parmi les commentateurs à propos de la représentation des autochtones dans HEC. Voir toutefois : Lefrançois, David, Marc-André Éthier et Stéphanie Demers. 2010. "Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenneté". *Traces*, vol. 48, no3 (été). Selon ces auteurs, les autochtones sont une fois de plus largement évacués après la Conquête dans les nouveaux manuels.

¹⁰⁰ Bien que plusieurs aient reproché au Rapport Lacoursière de négliger l'histoire des francophones avec son virage pluraliste (voire multiculturaliste). Voir notamment le numéro spécial sur le Rapport Lacoursière dans la revue *Bulletin d'histoire politique*, vol 5, no 1 (automne 1996).

¹⁰¹ À propos des autochtones, ont été consultés : Denys Delâge, Martin Fournier et Michel Lavoie. Voir *Listes des personnes externes consultées*.

novembre 2006, d'innombrables citoyens se sont exprimés à propos du programme à venir. En clair donc, comme pour HQC, HEC n'est pas le fruit que de quelques personnes isolées, et l'idée d'accorder plus de place aux autochtones est tout autant supportée par le Groupe Lacoursière que le Groupe Inchauspé que l'équipe de Langlois.

En somme, si le problème de la sous-représentation des autochtones a été inscrit avec une plus grande prééminence à l'agenda des concepteurs d'HEC, ce n'est pas parce qu'il y a eu un changement de parti politique entre la fin des années 1970 et le milieu des années 2000 ou essentiellement parce qu'un fonctionnaire a agit comme entrepreneur politique en faveur de la mise à l'agenda de ce problème lors des années 2000 ou contre sa mise à l'agenda durant les années 1970.

Cette thèse ne doit pas être interprétée comme plus radicale qu'elle ne l'est en réalité. Nous ne soutenons pas que ce « problème » aurait été inscrit avec plus de prééminence à l'agenda des concepteurs d'HEC *eu égard* à l'identité des concepteurs. Nous croyons toutefois que ce problème aurait eu une prééminence similaire à l'agenda des décideurs si le PQ n'avait pas perdu ses élections en 2003 et que la plupart des bureaucrates (mais pas tous) auraient, durant les années 2000, accordé une place similaire aux autochtones s'ils avaient été en charge de la conception d'HEC. On remarquera d'ailleurs que les programmes au primaire n'ont pas été élaborés par le même personnel politique et pourtant, on y retrouve le même genre de « virage autochtoniste »¹⁰².

Les campagnes des groupes

Au chapitre III, nous avons analysé les pressions exercées pour qu'on accorde une plus grande place aux autochtones dans les programmes et avons soutenu que l'ampleur de

¹⁰² L'ancien cours du primaire Histoire du Québec et du Canada accordait déjà une large place aux autochtones. Il faisait notamment commencer l'histoire résolument dans l'Amérique précolombienne. En revanche, on ne retrouve plus de références explicites aux autochtones dans le programme après la Nouvelle-France. Par contraste, le nouveau cours, Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, qui entre en vigueur en 2000, en plus de commencer avec « La société iroquoise vers 1500 », inclut notamment une section sur « La société des Micmacs et la société inuitienne vers 1980 ». D'ailleurs, on retrouve ce commentaire dans la plate-forme de la Coalition pour l'histoire : « Le contenu de programme *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* est surtout axé sur l'histoire des nations autochtones et de la diversité culturelle au Canada » (Coalition pour l'histoire 2010, 5).

ces pressions à la veille de la conception d'HQC et à la veille de la conception d'HEC était comparable. Il s'agit ici d'évaluer si, par ailleurs, les pressions des *autres* groupes (ou individus) attestaient d'une plus grande réceptivité à l'égard du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale dans les années 1990 et 2000 qu'à la fin des années 1970.

La première remarque qui mérite d'être soulevée est que nous n'avons observé *aucune* pression pour qu'on accorde moins de contenu sur les autochtones dans les programmes, et ce tout autant avant la sortie d'HQC qu'avant la sortie d'HEC. Et dans une seule occasion a-t-on défendu Histoire 412 (ou plutôt, ses manuels) d'être relativement silencieux à l'égard de l'histoire des autochtones (Vaugeois, 1978). On pourrait donc difficilement parler d'un « débat » sur la place des autochtones dans les cours d'histoire : on constate seulement qu'il y a eu des pressions pour qu'elle soit agrandie et une réceptivité variable à l'égard de cette demande.

Maintenant, s'il n'y a pas eu de pressions visant explicitement à réduire le contenu sur les autochtones dans les programmes, on peut certes croire qu'il y a eu des instances de construction de problèmes dont la mise à l'agenda aurait entré en tension avec la mise à l'agenda du problème de la sous-représentation des autochtones. De par leur nature indirecte, il est très difficile d'évaluer l'ampleur de ces pressions, et *a fortiori*, de comparer cet ampleur entre deux moments dans le temps. On se contentera de clarifier que d'importantes pressions exercées sur les décideurs d'HEC entraient possiblement en tension avec le projet d'accorder plus de contenu aux sur l'histoire des autochtones. Une analyse de la réception du Rapport Lacoursière et des premières versions de HEC le suggère. Comme on vient de l'annoncer (note infrapaginale 100), plusieurs ont critiqué le virage pluraliste ou multiculturaliste emprunté par le Groupe Lacoursière (Comeau et Lefebvre 1996; Cornellier 1996; Legault 1996a; Legault 1996b; Léger 1996; Richard 1996). À partir de la publication de l'article d'Antoine Robitaille (Robitaille 2006a), on voit se multiplier les critiques à l'effet que le pluralisme ethnoculturelle d'HEC participe à la négation de l'acteur national québécois (Angers *et al.* 2006; Beaulieu 2006; Bock-Côté, 2006; Boileau 2006; Bombardier 2006; Bouvier et Lamontagne 2006; Chauvette 2006; Courtois 2008a;

Courtois 2008b; Courtois 2009; David 2006; Doucet 2007; Fecteau *et al.* 2006; Lavallée 2006; Lincourt 2006; Rioux 2006a; Rioux 2006b; Rioux 2006c; Roy 2006; Seymour 2007; Seymour 2008). Ces critiques ne s'attaquaient pas spécifiquement au contenu sur les autochtones mais elles exprimaient une crainte commune de voir le contenu sur la majorité francophone ou sur « l'acteur national » dilué. Dans la mesure où il y a un espace très limité pour les contenus historiques dans les programmes, si on tient à ne « rien enlever » au contenu sur la majorité d'héritage canadien français au sur « l'acteur national », il est plus difficile « d'ajouter » du contenu sur les autochtones. On voit donc comment ce genre de critique entre potentiellement en tension avec la critique selon laquelle les programmes ne traitent pas suffisamment du contenu sur les autochtones.

En somme, on ne peut dire que les pressions des groupes au moment de la conception d'HEC attestent indubitablement d'une plus grande réceptivité à l'égard de la mise à l'agenda du problème de la sous-représentation des autochtones qu'à la fin des années 1970.

Les institutions

Quel est le rôle des institutions sur la réceptivité des décideurs à l'égard de la mise à l'agenda du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale? Nous en identifions principalement deux : l'autorité en charge de l'élaboration des programmes et le poids du programme passé.

L'autorité en élaboration des programmes

D'abord, l'autorité en matière d'établissement des programmes d'histoire est déterminante pour l'identification de « l'objet d'histoire », c'est-à-dire de l'objet duquel on fait l'histoire. L'établissement du programme d'histoire nationale au Canada est une compétence provinciale. Dans ce contexte, on ne peut s'étonner que l'objet d'histoire soit le Québec, que le cours porte sur l'histoire du Québec. Même si l'ancien cours s'intitule Histoire du Québec et du *Canada*, c'est un cours d'histoire du Québec. S'il s'agit également d'un cours d'histoire du Canada, c'est uniquement parce que le Québec *est* au

Canada. Le but du programme est parfaitement explicite : « Le programme d’histoire du Québec et du Canada centre son étude sur la compréhension de l’évolution québécoise dans le contexte canadien, nord-américain et occidental » (Québec 1982, 12). Similairement pour HEC. Voici comment le contenu pour le troisième secondaire est introduit dans le programme : « La première de ces réalités [sociales]... aborde les représentations et la conception du monde des premières sociétés ayant peuplé le territoire actuel du Québec; les suivantes correspondent à d’importantes transformations sociales dans l’histoire du Québec... » (Québec 2006b, 29). Il est également révélateur que parmi les autochtones d’«ailleurs» dont le programme recommande l’étude, entre les Aztèques du Mexique et les Maoris de la Nouvelle-Zélande se trouvent les « Haïdas du Canada » (Québec 2006b, 37). Le « Rest of Canada » se situe à l’extérieur de l’objet d’histoire d’HEC. Il est parfaitement évident que s’il devait y avoir un seul programme d’histoire nationale pour tous les élèves canadiens, l’objet d’histoire ne serait pas le Québec mais le Canada. À l’inverse, si la compétence d’établir les programmes d’histoire nationale revenait aux commissions scolaires, on pourrait s’attendre à ce qu’on accorde un peu plus d’importance à l’histoire régionale¹⁰³.

C’est depuis 1970 que le ministère de l’éducation du Québec (MEQ ou MELS) prend sous sa charge l’établissement des programmes. Avant, comme on l’a vu au chapitre I, le réseau franco-catholique avait son programme, et les réseaux anglo-catholique et anglo-protestant le leur. Dans ce contexte, le titre du cours dispensé dans le réseau franco-catholique en dit long sur l’objet d’histoire privilégié : « Civilisation française et catholique au Canada ». Le titre du manuel de référence pour les deux autres cours en dit tout aussi long sur leur objet d’histoire : « Building the Canadian Nation ». Ce n’est qu’à partir du programme de 1982 qu’on a véritablement droit à un *programme* qui prend le Québec englobant comme objet d’histoire et qui s’adresse à tous les Québécois, indistinctement de la langue ou de la religion. Quel autorité établit les programmes d’histoire est donc crucial

¹⁰³ Avec l’intégration européenne, on observe certaines convergences nationales dans l’enseignement de l’histoire au secondaire. Par exemple, depuis l’automne 2006, suivant une proposition du Parlement des jeunes à Berlin, Français et Allemands partagent un même manuel d’histoire, Histoire/Geschichte (François, 2007; Sérès, 2008).

pour la délimitation de l'objet d'histoire, mais cet autorité n'a pas changé entre HQC et HEC. En conséquence, ce n'est pas là qu'il faut trouver la réponse à notre question.

Le poids des politiques passées

Une autre « institution » susceptible d'avoir influé sur la « place » des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale est le programme précédent lui-même. L'intuition de départ est celle de la dépendance au sentier : lorsque les décideurs s'engagent dans une voie sujette à l'auto-renforcement, « the probability of further steps along the same path increases with each move down that path » (Pierson 2000, 252). Selon cette hypothèse, la légère augmentation de la place des autochtones dans HQC par rapport à Histoire 412 aurait engendré un mécanisme d'auto-renforcement aboutissant à une augmentation additionnelle de la place des autochtones dans HEC. Nous ne percevons pas un tel mécanisme d'auto-renforcement.

En revanche, on reconnaît que le programme précédent établit un « standard » susceptible d'influence. Considérant, comme on l'a vu, qu'avant HQC comme avant HEC, il y a eu de nombreuses critiques à l'endroit de la « sous-représentation » des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale, et qu'il n'y a eu aucune critique à l'endroit de leur « sur-représentation », on peut penser que les décideurs entrevoyaient un certain « coût » relié à l'option d'aller en deçà du standard établi par le programme antérieur. Autrement dit, HQC pouvaient difficilement traiter moins des autochtones que ne le faisait Histoire 412, et HEC pouvait difficilement traiter moins des autochtones que ne le faisait HQC. Mais répétons-le : ce « mécanisme » n'explique pas notre explanandum. Il n'explique pas pourquoi le problème de la sous-représentation des autochtones a été plus proéminent à l'agenda des concepteurs d'HEC qu'à celui des concepteurs d'HQC. Il peut seulement contribuer à expliquer pourquoi la place des autochtones dans les programmes ne diminue pas entre HQC et Histoire 412, puis entre HEC et HQC.

À l'origine de notre explanandum, il faut plutôt voir un changement de « national mood ».

La « national mood »

Nous avons défini le « national mood » comme une croyance ou une attitude partagée par une population¹⁰⁴ à un moment donné. Dans le souci de rendre ce concept plus opérationnel, nous avons circonscrit cette population à la strate la plus mobilisée de la société québécoise par la réforme des programmes d'enseignement de l'histoire nationale - les élites intellectuelle et politique. Et afin de permettre au concept d'appréhender un processus se déroulant sur un temps long - afin qu'il puisse donner lieu à une analyse de type « moving picture » - nous avons mobilisé les trois ordres hiérarchiques de croyances constitutives du « national mood » de Sabatier et Jenkins-Smith (1993) - les croyances fondamentales profondes, les croyances fondamentales de politique publique, et les croyances secondaires de politique publique.

Nous soutenons dans cette sous-section qu'au sein de ces élites politiques et intellectuelles québécoises, il y a eu un changement au niveau des croyances fondamentales profondes en ce qui concerne la reconnaissance des peuples autochtones entre les années 1970 et 1990. Ce changement relève du niveau le plus fondamental puisqu'il altère la façon dont les élites conçoivent le Québec, et avec lui le « nous québécois ». De pluraliste, le Québec devient pluraliste et multinational en vertu de ses populations autochtones. En concevant ainsi le Québec de façon multinationale, les concepteurs en sont venus à adopter la croyance fondamentale de politique publique selon laquelle le nouveau programme d'enseignement de l'histoire nationale au Québec devait privilégier un nouvel objet d'histoire : un Québec multinational en vertu de ses peuples autochtones. Cette croyance fondamentale de politique publique consiste en un cadre cognitif qui façonne la réceptivité des décideurs à l'égard de certaines croyances secondaires - référant aux « problèmes » et aux « solutions » précis à inscrire à l'agenda. Une de ces croyances secondaires consiste à concevoir comme un « problème » la « sous-représentation » des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école québécoise.

¹⁰⁴ On aura compris que si on s'intéresse à une politique au niveau « national », c'est le « national mood » qui compte, mais que si on s'intéresse à une politique au niveau provincial, c'est la « subnational mood » qui prime.

Le reste de la section sur le « national mood » est divisé en trois sous-sections. Dans la première, nous établissons le changement au niveau des croyances fondamentales profondes. Dans la deuxième, nous spécifions les conséquences de ce changement au niveau des croyances fondamentales de politique publique, plus spécifiquement sur l'objet de l'histoire nationale. Dans la troisième, nous lions ces deux changements aux changements au niveau des croyances secondaires, plus spécifiquement en ce qui concerne la réceptivité à l'égard du problème de la sous-représentation des autochtones et des trois solutions analysées au chapitre IV – faire commencer l'histoire avec l'Amérique précolombienne, couvrir l'histoire autochtone durant toutes les périodes de l'histoire du Québec, et s'intéresser à l'histoire autochtone indépendamment de l'histoire des relations autochtones-allochtones.

Croyances fondamentales profondes

Depuis la fin des années 1970 au Québec, il y a un changement de mentalité en ce qui concerne la façon dont les élites conçoivent les autochtones. Ils (re)commencent à concevoir les collectivités autochtones comme formant des nations ou des peuples. Cette tendance lourde à la reconnaissance des peuples autochtones dépasse largement les frontières du Québec. Afin de pleinement saisir la réalité et l'ampleur de ce changement, il importe d'en tracer les contours au niveau international, canadien et québécois.

La tendance internationale

Il n'est pas nécessaire d'explorer la tendance à la reconnaissance des peuples autochtones dans tous les pays du monde. La scène onusienne suffit pour illustrer notre propos. À l'ONU, on peut dire que la politique de reconnaissance des peuples autochtones prend véritablement son envol en 1982, au moment où se forme le Groupe de travail sur les populations autochtones au sein du Conseil économique et sociale des Nations Unies. Avant 1982, la principale convention portant sur les obligations internationales à l'égard des autochtones était la Convention 107, adoptée en 1957 par l'Organisation internationale du travail. Cette convention témoigne d'une approche plutôt intégrationniste qui commence

à être critiquée dans les années 1970¹⁰⁵. En 1989, l'Organisation internationale du travail adopte la Convention 169 qui se veut une révision de la Convention 107 en insistant davantage sur l'autonomie des peuples autochtones¹⁰⁶. Cette convention, légalement contraignante pour les pays signataires, a été ratifiée par vingt pays (parmi lesquels ne figure pas le Canada). En 1995, l'ONU lance la « Décennie internationale des populations autochtones » (1995-2004) dans l'objectif de promouvoir les revendications autochtones à travers le monde¹⁰⁷. Cette décennie ne fut pas terminée qu'on déclara la deuxième décennie internationale des peuples autochtones (2005-2014). En outre, le 6 août a été consacrée « journée internationale des autochtones » - le Groupe de travail sur les populations autochtones s'étant réuni pour la première fois le 6 août 1982. Au début de cette première décennie, en 1995, on forme le Groupe de travail des Nations Unies sur le projet de déclaration des droits des peuples autochtones. Il faudra attendre septembre 2007 pour que cette déclaration soit acceptée à l'Assemblée générale¹⁰⁸. 143 pays la signent et quatre pays s'y opposent (le Canada, les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle-Zélande). Le 12 novembre 2010, le Canada décide finalement d'appuyer la déclaration¹⁰⁹, geste qui est immédiatement salué par Québec¹¹⁰. Soulignons en outre qu'en mai 2002, l'ONU inaugure une Instance permanente sur les questions autochtones.

¹⁰⁵ Organisation internationale du travail. *Convention no 107*. Peuples indigènes et tribaux. En ligne : <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no107/lang--fr/index.htm> (page consultée le 10 avril 2011).

¹⁰⁶ Organisation internationale du travail. *Convention no 169*. Peuples indigènes et tribaux. En ligne : <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--fr/index.htm> (page consultée le 10 avril 2011)

¹⁰⁷ Organisation des Nations Unies. 1994. « Décennie internationale des populations autochtones ». Résolution de l'Assemblée générale. En ligne : <http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/%28Symbol%29/A.RES.49.214.Fr?Opendocument> (page consultée le 10 avril 2011).

¹⁰⁸ Organisation des Nations Unies. 2007. « Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones ». En ligne : <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/fr/drip.html> (page consultée le 10 avril 2011).

¹⁰⁹ Canada. 2010. « Énoncé du Canada appuyant la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. Ministère des Affaires indiennes et du Nord du Canada ». En ligne <http://www.ainc-inac.gc.ca/ap/ia/dcl/stmt-fra.asp> (page consultée le 10 avril 2011).

¹¹⁰ Québec. 2010. « Le ministre Pierre Corbeil salut l'appui du gouvernement fédéral à la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones ». Secrétariat aux affaires autochtones. En ligne : http://www.saa.gouv.qc.ca/centre_de_presse/communiqués/2010/communiqué-20101115.htm (page consultée le 10 avril 2011).

Ce rapide survol permet de voir que l'ONU développe une approche résolument favorable à la reconnaissance des peuples autochtones et de leurs droits surtout à partir des années 1980. On observe une tendance analogue sur la scène canadienne.

La tendance canadienne

Depuis le milieu des années 1970, autant au niveau des politiques publiques que de la réflexion politique, on assiste à une tendance lourde chez les élites intellectuelles et politiques canadiennes à reconnaître les peuples autochtones.

Du milieu du XIX^e siècle à 1960, les autochtones sont pour ainsi dire « coupés » de la vie politique canadienne et québécoise (Gélinas, 2007). Ce n'est qu'en 1960 qu'ils « reviennent » à la vie politique en acquérant les droits démocratiques « normaux » de la vie politique canadienne: droit de vote, droit d'association, droit de circulation, droit de poursuite judiciaire¹¹¹ (Delâge 2000, 221). Mais l'objectif « assimilateur » n'est pas pour autant disparu. En 1969, Trudeau et son ministre des affaires indiennes, Jean Chrétien, déposent *le Livre blanc*. Dans ce document, on propose d'abolir la Loi sur les Indiens, les réserves, le ministère des affaires indiennes¹¹². L'objectif est de mettre un terme à la distinction entre autochtones et allochtones au Canada. L'idéal d'égalité exigeait selon Trudeau qu'il n'y ait qu'un type de citoyens et que les autochtones soient considérées comme un groupe ethnique parmi d'autres dans la mosaïque ethnoculturelle canadienne.

Le livre blanc allait diamétralement à l'encontre des recommandations du Rapport Hawthorn (1967). Après avoir déposé un rapport accablant sur les conditions de vie des autochtones en Colombie-Britannique durant les années 1950, le gouvernement fédéral demande à l'anthropologue Harry Hawthorn d'enquêter sur la situation des autochtones au Canada. Publié en deux volumes, le nouveau rapport paraît entre 1966 et 1967¹¹³. Les recommandations de Hawthorn s'opposent vigoureusement aux visées assimilatrices et

¹¹¹ Les Inuit obtiennent le droit de vote et le droit de se présenter comme candidats aux élections fédérales dès 1950.

¹¹² Canada. 1969. Livre blanc de la politique indienne du Gouvernement du Canada. Ministère des affaires indiennes et du Nord Canada. En ligne : <http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/arp/ls/pubs/cp1969/cp1969-fra.asp> (page consultée le 10 avril 2011)

intégrationnistes des politiques indiennes canadiennes. Il introduit même le concept de « citizens plus » pour désigner les autochtones, citoyens canadiens ayant droit à certains droits additionnels liés à leur condition autochtone. Partageant cette approche, les amérindiens de partout au pays se mobilisent pour s'opposer au Livre blanc craignant alors plus que jamais l'assimilation. Harold Cardinal, de la Indian Association of Alberta, répond au gouvernement en sortant son Livre rouge, *Citizens Plus*, qui reprend une à une les recommandations du gouvernement. Finalement, en 1971, Trudeau retire le Livre blanc. Mais le premier ministre continue à s'opposer à la reconnaissance des droits autochtones « because no society can be built on historical 'might have beens' » (Comeau et Santin 1995, 10). Devant l'opposition à l'endroit de toute tentative d'abolir le système des réserves, exaspéré, Trudeau aurait dit « We'll keep them in the ghetto as long as they want » (Comeau et Santin 1995, 10).

Au niveau des politiques, l'élément déclencheur du mouvement vers la reconnaissance des peuples autochtones est probablement l'affaire Calder. Dans un jugement déposé en janvier 1973, la Cour suprême du Canada reconnaît, invoquant la Proclamation royale de 1763, l'existence du droit ancestral autochtone (Dupuis 1995, 60). Ce droit est justifié par le fait que les autochtones occupaient et utilisaient un territoire traditionnel avant l'arrivée des Européens. En 1969, le chef du conseil tribal Nisga'a en Colombie-Britannique, Frank Calder, avait intenté une poursuite contre la Couronne afin de faire reconnaître la continuité de leur titre de propriété sur leur territoire traditionnel. Le problème de l'extinction ou non de ce titre n'a pas été tranché par les juges, divisés sur la question, mais ce qui est ici déterminant est que les juges se soient entendus sur le principe de la reconnaissance de droits fonciers ancestraux des autochtones. Faisant suite au jugement Calder, le gouvernement se voit contraint d'adopter une première politique sur les revendications territoriales des autochtones et le Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada met sur pied le Bureau des revendications des autochtones. Mais attention : l'objectif ici poursuivi par le Canada n'est pas de définir les droits ancestraux, mais au

¹¹³ Canada. 1966-1967. *A Survey of the Contemporary Indians of Canada: a Report on Economic, Political, Educational Needs and Policies*. (Hawthorn Report). Ottawa: Indians Affairs Branch.

contraire de les éteindre pour les remplacer par des « droits et avantages concrets » (Vincent 1992, 760).

On voit donc que la tendance à reconnaître les peuples autochtones ainsi que leurs droits sur la scène canadienne débute dans les années 1970. Mais en comparaison avec ce qui suit à partir des années 1980, il ne s'agit que de balbutiements. Retraçons rapidement l'évolution de cette tendance depuis 1980.

Dans la loi constitutionnelle de 1982, suite aux intenses pressions des autochtones (notamment au près de la reine), les droits ancestraux ainsi que les droits issus des traités existants sont officiellement reconnus¹¹⁴. La notion de « droit ancestral » n'est toutefois pas précisée. Quatre conférences constitutionnelles (tenues en 1983, 1984, 1985 et 1987) avaient comme objectif de spécifier la nature et la portée de ces droits. Elles se sont toutes soldées par un échec. La nature floue de la loi constitutionnelle à l'égard des droits reconnus aux autochtones donna lieu à un vaste mouvement de recours à la Cour suprême du Canada. En réalité, on peut dire que la Cour a pris le relais des conférences constitutionnelles et s'est chargée de définir elle-même la nature et l'étendue de ces droits. Par le biais d'un grand nombre de jugements – dont Guérin (1984), Sparrow (1990), Nikkal (1996), Gladstone (1996), Van der Peet (1996), Adams (1996), Côté (1996), Delgamuukw (1997), et Mitchell (2001) - la Cour suprême confirma l'existence des droits ancestraux et en spécifia les contours. Elle fit de même pour les droits issus de traités existants – citons Simon (1985), Sioui (1990), Sundown (1999), et Marshall (1999).

Sur le plan politique, l'échec de l'Accord du lac Meech lance un message clair au gouvernement Mulroney qu'une réforme constitutionnelle importante ne saurait écartier du processus les autochtones. Rappelons que l'opposition du Cri Eljah Harper à l'Accord de Meech (en vertu de son silence à l'égard des droits autochtones) avait contribué à son insuccès. Par contraste, un gros tiers de l'Accord de Charlottetown est exclusivement consacré aux affaires autochtones. On y reconnaît en outre la nécessité d'un troisième ordre

¹¹⁴ Voir les articles 25 et 35 de la Loi constitutionnelle de 1982. 35 (1) se lit d'ailleurs comme suit : « Les droits existants – ancestraux et issus de traités – des peuples autochtones du Canada sont reconnus et confirmés ». Canada. *Lois constitutionnelles de 1867 à 1982*. Ministère de la justice. En ligne : http://lois.justice.gc.ca/fra/const/9.html#anchors:7-bo-ga:l_II (page consultée le 10 avril 2011).

de gouvernement et on y définit les grandes lignes de leur autonomie politique. Sur le plan de la reconnaissance des peuples autochtones, l'écart entre Charlottetown et le Livre blanc est vaste, on en conviendra¹¹⁵. Mais le référendum sur l'Accord de Charlottetown se solde par la victoire du « Non ».

Outre la proposition de Charlottetown, l'autre grand témoignage du changement d'attitude en matière d'autochtones orchestré par le gouvernement Mulroney est le travail de la Commission royale sur les peuples autochtones, mise sur pied après la crise d'Oka.

À l'été 1990, forts de leurs droits ancestraux nouvellement reconnus par la constitution canadienne, les Mohawks de Kanasatake ne sont pas prêts de lâcher le morceau quand la municipalité d'Oka octroie un permis à un promoteur pour faire agrandir un terrain de golf sur un territoire ancestral revendiqué. Pendant 78 jours (du 11 juillet au 26 septembre), les Mohawks s'opposent à la Sûreté du Québec puis aux Forces Canadiennes. Parmi les faits saillants de cette période très tendue, soulignons le décès du caporal Marcel Lemay lors d'un échange de coups de feu survenu le 11 juillet, et le blocage du pont Mercier pour une durée de 57 jours (Trudel, 2010).

Soucieux d'intégrer les autochtones dans la recherche de solutions et ainsi ne pas revivre le mouvement de contestation ayant suivi le Livre blanc (1969), Mulroney nomme l'ancien chef de l'Assemblée des Premières Nations du Canada, Georges Erasmus, co-président de la Commission. L'énorme rapport de cinq volumes est déposé en 1996. Il reprend notamment l'idée d'un troisième ordre de gouvernement autochtone pour chacune des nations autochtones et d'une chambre autochtone au parlement aux côtés de la Chambre des Communes et du Sénat. En somme, le rapport plaide pour une augmentation très considérable de la reconnaissance des droits autochtones. Bien qu'il ne constitue pas une politique gouvernementale, ce rapport est très important puisqu'il est devenu une référence incontournable dans les débats sur les droits autochtones au Canada.

¹¹⁵ Il est intéressant de noter que malgré le caractère « autochtoniste » de l'Accord, une bonne partie des autochtones ont voté contre au référendum. L'hypothèse de Denys Delâge est que ce sont surtout les femmes qui s'y sont opposées, par crainte qu'une plus grande autonomie des communautés autochtones n'aille à l'encontre de l'égalité des sexes (Delâge 1997, 301).

En continuité avec le Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, le Nunavut est officiellement séparé des Territoires du Nord-Ouest le 1^{er} avril 1999. Avec une population à plus de 80% Inuit, le Nunavut est *de facto* un État inuit. On doit comprendre la création de ce nouveau territoire comme une mesure visant à accorder une plus large autonomie à une nation autochtone.

En novembre 2009, Ottawa fait paraître le nouveau Guide d'étude sur la citoyenneté canadienne, *Découvrir le Canada. Les droits et responsabilités liés à la citoyenneté*. Ce qui est notable dans ce guide est qu'on ne parle plus des traditionnels « deux peuples fondateurs » (qu'on pense à la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme), mais bien des trois peuples fondateurs. On peut lire : « Pour comprendre ce que signifie être Canadien, il faut connaître nos trois peuples fondateurs : les Autochtones, les Français et les Britanniques » (Canada 2010, 10). Dans la version précédente du guide d'étude, *Regard sur le Canada*, on parle certes des « premiers habitants du Canada » (Canada 1997, 10), mais on ne fait aucune référence à l'idée des « trois peuples fondateurs ». En outre, le nouveau document reconnaît les torts causés aux autochtones par les pensionnats, contrairement à l'ancien guide.

Toutes ces actions gouvernementales reflètent un profond changement d'attitude chez les élites canadiennes à partir des années 1970. L'anthropologue Sally Weaver remarque qu'à partir des années 1980, un nouveau paradigme de « politique indienne » émerge (Weaver, 1990; Howlett, 1994). Plusieurs croyances définissent ce nouveau paradigme. Retenons-en trois. D'abord, les tenants du nouveau paradigme croient que la relation entre les Premières Nations et l'État canadien est là pour durer : on ne s'attend plus à ce que les deux entités s'assimilent l'une à l'autre pour former un tout indifférencié. Ensuite, le nouveau paradigme conçoit la culture des Premières Nations comme évoluant en co-existence de façon durable avec celle des Euro-Canadiens. Enfin, le nouveau paradigme accorde une grande importance à l'autogouvernement autochtone.

Abondant dans le même sens, dans son livre *First Nations. Second Thoughts* publié pour la première fois en 2000, Thomas Flanagan illustre avec justesse ce qu'il appelle « l'orthodoxie autochtone » qui s'est formée chez l'élite intellectuelle et politique

canadienne depuis les dernières années. Flanagan distingue et critique sévèrement huit propositions caractérisant cette orthodoxie. Nous ne partageons pas du tout ses critiques mais les quatre premières propositions illustrent particulièrement bien le changement d'attitude que nous observons à l'égard de la reconnaissance des peuples autochtones. On peut résumer ces propositions comme suit : (1) les autochtones ont des droits ancestraux, (2) la civilisation autochtone est égale à la civilisation occidentale, (3) les peuples autochtones étaient souverains avant l'arrivée des Européens, (4) les peuples autochtones forment des « nations » au sens culturel et politique du terme¹¹⁶.

Constat une fois de plus similaire chez Alan Cairns, qui explique qu'un changement de paradigme est en train de s'opérer au Canada. L'« assimilationnisme » des pensionnats et du Livre blanc cède progressivement sa place à ce qu'il appelle le « parallélisme », illustré par la proposition de Charlottetown et le Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones. Alors que l'assimilationnisme niait toute validité à la spécificité autochtone, le parallélisme exacerbe au maximum les différences entre autochtones et allochtones. Le paradigme ou l'idéologie paralléliste conçoit l'État canadien comme devant interagir « nation-à-nation » avec les peuples autochtones, il célèbre l'autogouvernement autochtone, il consacre les droits distincts des autochtones, mais en même temps minimise toute filiation entre les autochtones et les autres Canadiens, toute identité civique autre qu'autochtone (Cairn 2000, 91-102).

Comme à l'ONU et au Canada on observe au Québec une tendance à la reconnaissance des peuples autochtones qui s'accroît significativement à partir des années 1980.

La tendance québécoise

Si au fédéral le droit de vote a été accordé aux autochtones en 1960, au Québec, il faut attendre 1969. Mais pas plus qu'au Canada faut-il y voir là un virage majeur à l'égard de la reconnaissance des peuples autochtones.

¹¹⁶ Flanagan note en outre que cette « orthodoxie » n'est pas propre au Canada et qu'elle est aussi manifeste en Australie ou en Nouvelle-Zélande par exemple (Flanagan 2008, 8).

Lorsque les travaux hydroélectriques de la baie James sont annoncés en 1971, la question autochtone est complètement oubliée par le gouvernement Bourassa (Vincent, 1995). L'Association des Indiens du Québec (AIQ) demande à la Cour supérieure du Québec d'annuler la Loi sur le développement de la région de la Baie-James (loi 50), invoquant son inconstitutionnalité. Rappelons ici que les territoires en jeu dans la loi 50 recouvrent une partie de l'ancienne Terre de Rupert. Lorsque cette terre fut cédée à la Compagnie de la Baie d'Hudson en 1670, le roi d'Angleterre Charles II ordonna que les droits ancestraux des autochtones soient respectés, mais sans préciser ni la nature ni la portée de ces droits. Lorsque le gouvernement fédéral céda l'essentiel du district d'Ungava (anciennement partie intégrante de la Terre de Rupert) au Québec en 1898 et en 1912, il précisa dans sa Loi de l'extension des frontières que Québec devait négocier la remise des droits ancestraux autochtones avant de mettre en valeur le territoire (Gourdeau 2002a, 17). L'AIQ soutenait que ces droits n'étaient toujours pas éteints en 1972. Suivant le jugement Calder, le juge Malouf donne raison à l'AIQ et ordonne la suspension immédiate des travaux hydroélectriques sur les chantiers de la baie James. Ce jugement est cassé en cour d'appel une semaine plus tard et les travaux reprennent, mais il a suffisamment de poids pour motiver le gouvernement à négocier une entente avec les Cris et les Inuit.

Ces négociations aboutissent à la Convention de la Baie James et du Nord québécois (CBJNQ) signée le 11 novembre 1975 par le gouvernement du Québec, le gouvernement du Canada, les représentants des Cris et des Inuit, Hydro-Québec, la Société de développement de la Baie-James et la Société d'énergie de la Baie-James. Premier grand traité moderne entre la Couronne et les autochtones, cette convention applique la nouvelle politique fédérale en matière de revendication territoriale basée sur les droits ancestraux. Les Cris et les Inuit renoncent à leurs droits ancestraux, dont la nature et la portée n'avaient jamais clairement été définies, en contrepartie de quoi la CBJNQ leur accorde un certain nombre de droits précis et des compensations financières. Par exemple, les autochtones se voient ainsi reconnaître des droits exclusifs de piégeage sur l'ensemble du territoire concerné par la CBJNQ et des droits exclusifs de chasse et de pêche sur certains territoires précisément délimités (Gourdeau 2002b, 26). Depuis 1982, en vertu de l'article 35(1), ces droits « issus

de traités » ont valeur constitutionnelle. De son côté, le gouvernement obtient une série de mesures visant à faire respecter les projets d'exploitation des ressources. En 1978, avec la Convention du Nord-est québécois, les Naskapis joignent l'accord.

On voit donc qu'à partir des années 1970, le gouvernement est contraint de reconnaître que les peuples autochtones jouissent d'un corpus de droits ancestraux dont l'extinction doit être négociée plutôt que supposée. Mais clairement dans le dossier de la Baie James, cette reconnaissance gouvernementale ne vient qu'en réaction aux jugements Calder et Malouf.

Ces gestes de reconnaissance politique reflètent un début de changement d'attitude plus profond. Jacques Beauchemin distingue deux phases au nationalisme québécois (Beauchemin, 2000). Dans la période 1960-1980, le nationalisme québécois est celui des canadiens français qui se (ré)approprie le Québec. Le sujet politique québécois est alors explicitement le groupe canadien français. La nouvelle nation québécoise est alors silencieuse à l'égard des autochtones. En fait, jusqu'au milieu des années 1970, Balthazar nous dit que le nationalisme québécois a fait preuve « d'une inconscience presque totale » à l'égard des peuples autochtones (Balthazar 1986, 159). Eux-mêmes en « rattrapage », une conception téléologique de l'histoire où les sociétés évoluent constamment vers le progrès était alors fortement ancrée dans les esprits des Québécois d'héritage canadien français. Que les autochtones refusent de se moderniser et tiennent à conserver leur mode de vie traditionnelle apparaissait fondamentalement contraire à l'esprit de l'époque (Balthazar 1986, 159-160). En outre, le caractère territorial du nationalisme québécois ne favorisait pas la reconnaissance des peuples autochtones qui avaient des prétentions sur ce même territoire. Les Québécois francophones aspirant d'abord à être maître chez eux, « cela tombait très mal de se faire dire que, par exemple, le territoire de la Baie James ne nous appartenait pas » (Balthazar 1986, 161).

La reconnaissance officielle, par le gouvernement du Québec, des nations autochtones sur le territoire québécois ne se fera en effet qu'à partir des années 1980. On peut dire que la Déclaration de principes du gouvernement de René Lévesque en 1983 est le premier pas vers cette reconnaissance. Le premier des quinze principes évoqués dans la

déclaration stipule que « [L]es peuples autochtones du Québec sont des nations distinctes qui ont droit à leur culture et à leur langue ainsi que le droit d'orienter elles-mêmes le développement de leur identité propre » (Québec 1983). En 1985, l'Assemblée nationale adopte une motion où sont officiellement reconnues neuf nations amérindiennes en plus de la nation inuite (Québec 1985), la nation amérindienne malécite étant reconnue en 1989¹¹⁷. En 2002, avec la Paix des Braves, le gouvernement Landry matérialise cette reconnaissance formelle en négociant « nation à nation » avec le Grand Conseil des Cris. Dans l'*Entente concernant une nouvelle relation entre le gouvernement du Québec et les Cris du Québec*, la CBJNQ est amendée de manière à permettre aux Cris et au Gouvernement de s'entendre. Le gouvernement du Québec peut poursuivre le développement hydroélectrique de la rivière Rupert, en échange, notamment, du financement de la Société de développement cri et du transfert des obligations et responsabilités du gouvernement du Québec à cette société, ce qui permettra aux Cris de gérer eux-mêmes les fonds prévus par l'entente. On voit ici comment la Paix de Braves confirme le droit à l'autonomie politique des Cris annoncé en 1985, ou des autochtones du Québec de manière générale en 1983.

Mais encore plus qu'au Canada, la tendance à la reconnaissance des peuples autochtones au Québec reflète un profond changement de mentalité. Le nationalisme québécois change à partir des années 1980. Beauchemin note qu'après la Révolution tranquille, avec la Charte canadienne des droits et libertés et l'effondrement du socialisme, la promotion du groupe francophone est accusée d'ethnocentrisme et d'être antidémocratique. La deuxième phase du nationalisme québécois insistera désormais sur le pluralisme et la diversité identitaire de la société québécoise (Beauchemin, 2000). Alors que le « nous québécois » de la période 1960-1980 exprime assez clairement le « nous canadien français du Québec », le « nous québécois » post-1980 vise sans relâche à se délester de tout ethnocentrisme et de se faire aussi inclusif que possible. Cela ouvrirait la voie à un changement d'attitude à l'égard des autochtones. Mais selon Denys Delâge, le véritable élément déclencheur de la réflexion sur la place des autochtones dans la société québécoise

¹¹⁷ Québec.2010. *Malécites*. Secrétaire des affaires autochtones. En ligne : http://www.saa.gouv.qc.ca/relations_autochtones/profils_nations/malecites.htm (page consultée le 10 avril

fut la crise d'Oka (Delâge 1997, 301). L'été 1990 aura permis de mettre au jour une profonde incompréhension entre les autochtones et les allochtones du pays¹¹⁸.

Après le référendum de 1995 et l'attribution par Parizeau de la défaite du camp du OUI « à l'argent et au vote ethnique », le passage à la deuxième phase du nationalisme québécois identifié par Beauchemin s'est accéléré plus que jamais (Bock-Côté, 2007). L'ouvrage provocant de Jean-Pierre Derrien paru la même année, *Nationalisme et démocratie*, le soutient sans ambages : le nationalisme québécois est antinomique avec la démocratie¹¹⁹. Il n'en fallu pas d'avantage pour que se mette en branle une réflexion concertée sur la nation québécoise. Cette réflexion se culmine par le projet « Penser la nation québécoise »¹²⁰. L'ouvrage du même titre est une excellente source pour qui cherche à comprendre la manière dont les intellectuels québécois concevaient le Québec à l'aube du XXIe siècle. Qu'en ressort-il?

Absente encore au début des années 1970, la question autochtone est maintenant devenue incontournable dans la réflexion sur la nation québécoise. En témoigne l'accent mis par les différents auteurs sur la dimension autochtone de la collectivité québécoise. Charles Taylor explique que la première dimension de la diversité identitaire québécoise est celle entre les autochtones et les allochtones. Gérard Bouchard précise que le Québec contient deux minorités officielles, les Anglophones et les Autochtones, et qu'il est impératif que le cercle de la nation québécoise s'étende à l'une comme à l'autre de ces minorités. Pour Jocelyn Létourneau et Guy Rocher, la collectivité québécoise se structure en trois « mondes » relativement autonomes : les francophones, les anglophones et les autochtones. Gilles Bourque, Jane Jenson et Danielle Juteau insistent pour caractériser le

2011).

¹¹⁸ Le documentaire d'Alanis O'bomsawin, *Kanehsatake – 270 ans de résistance*, illustre de manière magistrale l'état d'incompréhension totale qui caractérise alors les Mohawks et les Québécois durant l'été 1990, où les deux groupes sont en compétition pour se faire reconnaître.

¹¹⁹ Rappelons que c'est dans ce contexte qu'est préparé le Rapport Lacoursière. Ce n'est alors sans doute pas un hasard si les trois seules recommandations du rapport touchant aux contenus historiques soulignent la diversité identitaire du Québec. Le rapport recommande une plus grande ouverture aux sociétés non-occidentales, aux autochtones et aux communautés culturelles (Québec 1996, 74).

¹²⁰ Ce projet se réalise en trois temps. À l'été 1999, *Le Devoir* demande à douze intellectuels d'exprimer leur conception de la nation québécoise. Un colloque du même titre est organisé le 8 octobre en collaboration

Québec comme une société multinationale en vertu de ses populations autochtones. Denys Delâge rappelle pour sa part que le Québec et le Canada n'ont pas deux mais trois peuples fondateurs. Enfin Michel Seymour note qu'il faille prendre acte du fait que les nations autochtones ne se reconnaissent pas comme Québécois dans la conceptualisation de la nation québécoise.

Que ce soit à l'ONU, au Canada ou au Québec, la période 1980-2005 se caractérise par une tendance à la reconnaissance des peuples autochtones. Loin de nous la croyance selon laquelle cette reconnaissance serait maintenant « achevée ». L'autonomie politique des autochtones découlant de cette reconnaissance n'a en réalité que peu évolué depuis 1980. Et si la reconnaissance fait à peu près consensus parmi les élites canadiennes, d'autres couches de la société restent plutôt hostiles aux droits distinctifs des autochtones¹²¹. Cela dit, les concepteurs des programmes d'enseignement de l'histoire relèvent incontestablement de l'élite et ils n'ont pas été épargnés par cette tendance. En analysant les politiques de reconnaissance et en suivant la réflexion des intellectuelles, nous avons voulu montrer ici qu'en concevant les collectivités autochtones comme des nations ou des peuples, les élites intellectuelles et politiques conçoivent de plus en plus le Québec comme une société multinationale. Ceci est un changement de croyance fondamentale profonde.

Croyances fondamentales de politique publique

L'application de ce changement de croyance fondamentale profonde à la réforme du programme d'enseignement de l'histoire nationale donne lieu à l'émergence de la croyance fondamentale de politique publique selon laquelle « l'objet » du nouveau programme d'histoire nationale devait être un Québec multinational en vertu de ses peuples autochtones.

avec le Programme d'études sur le Québec de l'Université McGill. Enfin au début de l'année 2000, Michel Venne publie un collectif à partir de cette réflexion.

¹²¹ Selon Flanagan, la plupart des Canadiens seraient en réalité plus confortables avec une politique davantage assimilationniste (Flanagan 2008, 231).

Depuis ses débuts en Occident, vers la fin du XIX^e siècle, une des fins de l'enseignement de l'histoire nationale à l'école est de situer l'élève à l'intérieur d'un « nous » collectif, typiquement national. Ce « nous » correspond à « l'objet » mis en histoire. Inévitablement, une histoire nationale délimite un certain objet, qu'on pense à la nation culturelle canadienne française, à la nation québécoise, au territoire québécois, ou au Canada.

Au Québec, à partir du milieu du XIX^e siècle et ce au moins jusqu'aux années 1960, s'inscrivant en cela dans les sillons de l'historiographie universitaire dominante, le thème central de l'historiographie scolaire est celui de la « survivance » (de la « race » canadienne française). L'enseignement de l'histoire nationale a alors indubitablement comme mission de cultiver un attachement à un « nous » national¹²².

De façon générale en Occident, après la Seconde Guerre mondiale et la poussée de démocratisation, l'enseignement de l'histoire nationale se fait progressivement moins « nationaliste » et « nationalisant ». « Au citoyen-sujet était enseigné le récit fondateur de la nation et les normes de l'ordre social en place... Au citoyen-participant, on cherche plutôt à faire acquérir les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour participer à la vie collective » (Dagenais et Laville 2007, 536). Qu'à cela ne tienne, il nous apparaît évident que l'enseignement de l'histoire maintient sa mission de situer les élèves à l'intérieur d'un « nous » collectif. Paul Inchauspé, président du Groupe de travail sur la réforme des curriculum (1997) rappelle qu'à l'école « l'histoire est aussi là pour donner aux élèves des réponses concernant leur identité... l'histoire nationale, comme lieu de mémoire, doit avoir sa place dans le programme d'études » (Inchauspé 2008, 63).

Malgré le libellé du cours qui ne mentionne pas le Québec et une aversion affichée à l'endroit d'une histoire « nationalisante »¹²³, l'objet d'histoire n'a pas disparu du

¹²² Pour une brève mais efficace revue de la littérature sur l'histoire des visées d' « appartenance nationale » en enseignement de l'histoire nationale à l'école en France, aux É-U, et au Canada-Québec, voir : Michèle Dagenais et Christian Laville. 200. « Le naufrage du projet de programme d'histoire 'nationale' », *Revue d'histoire d'Amérique française*, vol. 60, no 4, pp 528-538.

¹²³ « En Occident, dans le contexte de l'avènement des États-nations au XIX^e siècle, la généralisation de l'éducation historique à l'école publique s'est faite à partir de préoccupations relatives à l'éducation citoyenne. Au moyen d'un récit historique, il s'agissait entre autres d'inculquer aux citoyens une identité nationale et la validité de l'ordre social et politique établi. De nos jours, l'éducation à la citoyenneté occupe

programme Histoire et éducation à la citoyenneté. Comme HQC avant lui, HEC porte sur l'histoire du Québec.

Mais étant donné la diffusion de la croyance fondamentale profonde selon laquelle le Québec forme une collectivité multinationale en vertu des ses populations autochtones au sein des élites politiques et intellectuelles entre les années 1970 et 1990, les *chances* voulaient que durant les années 1990 et 2000, les concepteurs d'HEC partageaient la croyance fondamentale de politique publique selon laquelle l'objet d'histoire nationale à privilégier était un Québec non seulement pluraliste mais également multinational. Nous tentons ici de démontrer que c'est ce qui s'est produit.

Afin d'éclairer la comparaison entre les objets des programmes il convient de poser une typologie idéalisée des différents objets que peuvent avoir une histoire du Québec à l'égard de sa dimension autochtone. Nous distinguons ainsi six types d'histoire du Québec. À la base de cette typologie, se trouve la distinction entre l'histoire du Québec en tant que territoire et l'histoire du Québec en tant que collectivité. Dans le premier cas, on s'intéresse à l'histoire des humains ayant vécu sur le territoire du Québec actuel, aux frontières plus ou moins clairement délimitées. Dans le deuxième cas, on s'intéresse à l'évolution d'une collectivité depuis sa formation. Cette collectivité, malgré ses transformations dans le temps, maintient une certaine unicité ou intégrité à travers les âges qui permet à l'historien de la repérer et la suivre dans son devenir. Suivant Bouchard (1999), l'histoire des collectivités neuves, comme celle du Québec, pose de façon aiguë le problème de la préhistoire nationale, c'est-à-dire de l'histoire de toute la période antérieure à la formation de la collectivité. L'historien est alors appelé à éclairer cette préhistoire sous l'angle de la genèse de la collectivité à venir.

On peut concevoir la collectivité québécoise comme contenant ou non les autochtones. Si elle les contient, on peut reconnaître les peuples autochtones (type 1) ou ne pas les reconnaître (type 2). Similairement, si les autochtones sont à l'extérieur du peuple

encore une large place dans l'enseignement de l'histoire et vise à former des citoyens capables d'une participation sociale ouverte et éclairée au sein de l'espace public, conformément aux principes et aux valeurs démocratiques. Le présent programme s'inscrit dans ce courant de pensée : il devrait situer les élèves à développer une éthique citoyenne considérée dans ses dimensions sociale et politique. » (Québec 2006b, 1).

duquel on fait l'histoire, on peut là aussi les reconnaître (type 3) ou non (type 4). On peut aussi faire une histoire territoriale du Québec en reconnaissant (type 5) ou en ne reconnaissant pas les peuples autochtones (type 6)¹²⁴. La figure 2 donne une illustration de cette typologie.

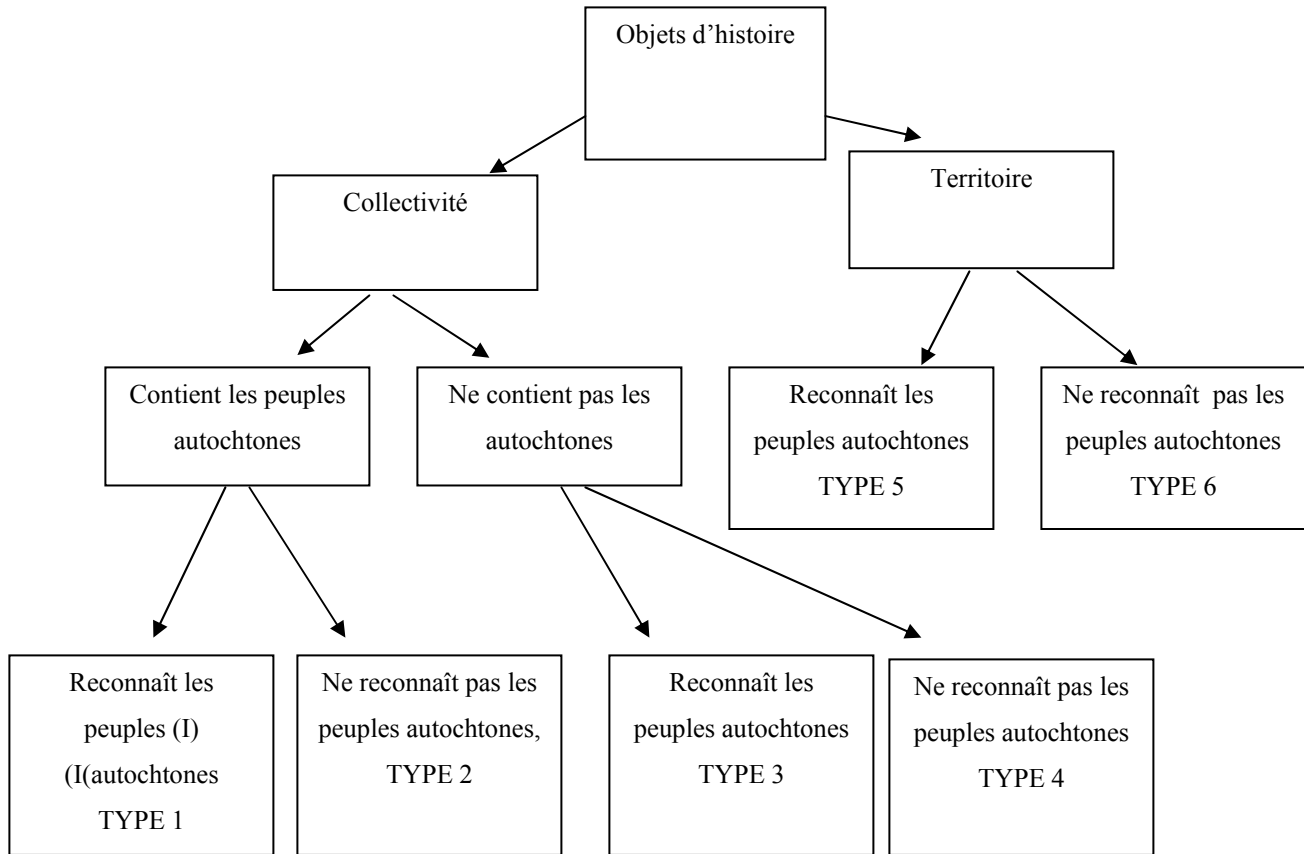
Où placer HQC et HEC dans cette typologie? Nous soutenons que c'est l'histoire de type 2 qui colle le mieux à HQC et que les types 1 et 5 collent le mieux à HEC. Autrement dit, le Québec de HQC n'est pas multinational, alors que le Québec d'HEC est multinational en vertu de ses peuples autochtones.

Pour HQC comme pour HEC, les types 2 et 4 doivent être immédiatement écartés. Un ouvrage de synthèse peut sans mal se livrer à l'histoire des Québécois d'héritage canadien-français¹²⁵ (ce qui exclut *a priori* les autochtones de l'objet d'histoire), mais comme discuté ci-haut, le contexte institutionnel post-Révolution tranquille fait en sorte que depuis 1982, l'objet d'histoire des programmes d'enseignement de l'histoire nationale au Québec est le Québec compris de façon inclusive et pluraliste. Le programme HQC est explicite : « L'histoire nationale concerne tous les Québécois, quelle que soit leur origine ethnique, linguistique, sociale ou religieuse. Par conséquent, elle doit refléter leur diversité... » (Québec 1982, 12). Avec la nouvelle réforme, une des trois missions de l'école québécoise est de « socialiser dans un monde pluraliste » (Québec 2004, 9). Dans la section de HEC sur le « sens de la compétence [3 (consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire)] », on peut lire que « [L]'un des enjeux d'une société pluraliste, comme la société québécoise, est de concilier diversité des identités sociales et appartenance commune » (Québec 2006b, 22).

¹²⁴ Les types d'histoire VII et VIII renverraient à une histoire territoriale du Québec où les autochtones ne seraient pas présents. Comme ces types impliqueraient de la fiction, on ne les prend pas en compte.

¹²⁵ La *Genèse de la société québécoise* de Fernand Dumont pourrait sans doute compter comme un exemple d'une telle histoire.

Figure 2 Typologie des objets d'histoire



Les types 5 et 6 ne correspondent tout simplement pas à HQC. Le Livre vert (1977) parlait bel et bien de l'histoire du peuple québécois comme on l'a vu. Et on ne voit pas pourquoi HQC ferait commencer l'histoire du Québec avec la Nouvelle-France s'il faisait une histoire territoriale du Québec.

Pour HQC, restent alors les types 1 et 2. Nous arguons que le type II colle davantage à HQC puisque le Québec duquel il fait l'histoire n'est pas à proprement parler multinational. En quoi une histoire d'un Québec multinational se distingue-t-elle d'une histoire d'un Québec « simplement » pluraliste? La reconnaissance politique d'une minorité nationale s'accompagne habituellement de la reconnaissance d'un droit à une certaine autonomie politique (Kymlicka, 2001). Similairement, la reconnaissance historique d'une

minorité nationale s'accompagne selon nous d'un aménagement du récit qui confère à l'histoire de la minorité nationale une certaine autonomie par rapport à la trame de l'histoire de la collectivité englobante.

Dans HQC, nous ne constatons pas un tel aménagement. On traite des autochtones seulement aux « temps forts » de l'histoire de la collectivité englobante. Tel que discuté au chapitre IV, on s'intéresse à l'histoire des autochtones dans la mesure où on s'intéresse à l'histoire de la collectivité québécoise englobante, d'où l'accent mis sur l'histoire des relations entre autochtones et allochtones plutôt que sur l'histoire des autochtones « indépendante » de l'histoire des Euro-Américains. La sélection des contenus sur l'histoire des autochtones n'y jouit pas d'une « autonomie » par rapport à la sélection des temps forts de l'histoire économique, sociale, politique et culturelle du Québec englobant. Autrement dit, le contenu sur l'histoire autochtone dépend des temps forts de l'histoire du Québec plutôt que des temps forts de l'histoire autochtone pris isolément.

Aussi pluraliste soit-elle, la collectivité québécoise d'HQC est conçue de façon unitaire, nous dirions « uninationale ». Jocelyn Létourneau écrit :

Certes, on reconnaît volontiers que le Québec est une société composite. Rien n'empêche que la perspective retenue est celle du noyau dur en voie d'enrichissement continu auquel s'agglomère les nouveaux Québécois. En clair, on admet qu'il y a pluralité, mais elle est verticale. Il y a, posée à l'origine, une société française qui se constitue dans l'histoire et à laquelle se greffent, dans un rapport complice ou menaçant, de connivence ou d'ignorance, des membres de communautés ethniques qui endossent ou refusent la problématique nationale. Cette problématique, en tant que manifestation d'un désir de survie d'abord, d'émancipation et d'accomplissement ensuite, demeure la trame principale qui sous-tend l'évolution du Québec. (Létourneau 1997, 101)

Il convient alors de classer HQC comme de l'histoire de type 2. On y fait l'histoire d'un Québec pluraliste mais pas à proprement parler multinational¹²⁶.

Cela n'a rien d'étonnant. Conçu à la fin des années 1970, HQC l'a été lors d'une période de transition en ce qui concerne la reconnaissance des peuples autochtones dans la

¹²⁶ Cela n'implique pas que les concepteurs les plus influents de HQC ne reconnaissent pas personnellement les peuples autochtones. On peut fort bien, à titre personnel, reconnaître les peuples autochtones sans (pouvoir?) faire un programme public d'histoire d'un Québec qui ne serait pas pleinement à la hauteur de cette reconnaissance. La non-multinationalité de l'objet d'histoire d'HQC exprime beaucoup plus un consensus que la vision personnelle du Québec des « concepteurs ».

société québécoise, qui s'entame comme on l'a vu vers le milieu de la décennie à la suite notamment de l'affaire Calder. Cela se reflète de façon tangible dans un échange entre Denis Vaugeois et Sylvie Vincent dans les pages de *Traces*, la revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec, en 1978. Tel que discuté au chapitre III, en mars 1978, Sylvie Vincent publie dans cette revue les grandes conclusions de son ouvrage à paraître, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*. Ce que nous n'avions pas encore dit est que Denis Vaugeois, co-auteur d'un des manuels les plus sévèrement vilipendé par Vincent, *Canada-Québec : synthèse historique*, répond à l'article. Ethnologue d'avant-garde, Vincent représente en quelque sorte « l'orthodoxie autochtone » des années 1990 et 2000. Vaugeois quant à lui représente les idées plus intégrationnistes déjà en perte de vitesse à la fin des années 1970. Vincent, comme on l'a vu, plaide pour qu'on accorde une plus grande place aux autochtones dans les manuels. La réplique de Vaugeois est double. D'abord, il rappelle que dans les manuels, on ne fait pas l'histoire du territoire du Québec, mais celle du peuple québécois. Et pas plus qu'on continue de faire l'histoire des « Français » devrait-on faire l'histoire des « Autochtones ». Il écrit :

Ces hommes [québécois] se sont faits à partir des Canadiens français, héritiers des Anciens Canadiens, des Français et des Amérindiens... Serait-il trop osé d'écrire que cette rencontre des Indiens et des Français donna naissance à nos ancêtres les 'Canadiens'?... À partir du début du XVIIIe siècle, les Indiens- puis les Français – disparaissent progressivement de la 'grande histoire'... pour celle de l'apparition lente mais progressive du peuple du Québec. (Vaugeois, 1978).

Vaugeois y va ensuite d'une prédiction aujourd'hui avérée: « Les ouvrages cités par Sylvie VINCENT parlent peu ou mal des Indiens? Ce ne sont certes pas les 'auteurs de manuels' qui sont la cause d'une absence. Les historiens rendent compte du passé à partir de *leur* présent. De fait, si les Indiens redeviennent présents aux Québécois, ils réapparaîtront dans leurs livres d'histoire. » (Vaugeois, 1978).

Le premier point témoigne d'une opposition assez claire à la reconnaissance des peuples autochtones. Le peuple québécois est ici conçu comme un « melting-pot ». Il s'est fait à partir des colons français de 1760, des Amérindiens puis des nouveaux arrivants d'origines diverses. De la même façon qu'il est justifié de ne progressivement plus faire l'histoire des « Français » après le XVIII^e siècle, il est justifié de ne plus raconter celle des

autochtones, les deux groupes s'étant plus ou moins fondus aux peuples « canadien » puis « québécois ». Sans nécessairement l'affirmer comme tel, Vincent défend au contraire une conception multinationale du Québec où les peuples autochtones sont reconnus comme tels et ne sont pas assimilés aux autres Québécois. On peut interpréter comme déjà présentes les deux conditions de la reconnaissance de la multinationalité du Québec dans le sous-titre de son livre co-écrit avec Bernard Arcand, *Comment les Québécois ne sont pas des Sauvages*. Il faut inclure les autochtones dans le « nous » québécois (« Québécois » et « Sauvages » ne sont pas mutuellement exclusifs), mais il faut reconnaître les collectivités autochtones comme des peuples (et non des « sauvages »).

Le deuxième point illustre l'inconscience du nationalisme québécois à l'égard de la question autochtone avant le milieu des années 1970 observé par Balthazar. Vaugois est on ne peut plus clair. Lorsqu'il publie *Histoire, 1534-1968* (qui, rappelons-le, devient dès la deuxième édition *Canada-Québec, synthèse historique*), les autochtones ne sont pas présents aux esprits des Québécois. Mais le vaste mouvement de reconnaissance des peuples autochtones ne pourra pas échapper à « l'esprit » des Québécois. Déjà en 1973, il fait interrompre le « projet du siècle » dans la province. En juin 1990, Elijah Harper, inquiet que les droits autochtones nouvellement reconnus par la constitution ne soient qu'une coquille vide, s'oppose à l'Accord du lac Meech, pourtant porteur de tant d'espoirs pour les Québécois frustrés d'avoir échoué à faire reconnaître le Québec comme société distincte dans la Loi constitutionnelle de 1982 (Lisée, 1994). À peine quelques semaines plus tard, débute la crise d'Oka. Après les 78 jours de crise opposant des paramilitaires mohawks à la Sûreté du Québec et aux Forces canadiennes, les Québécois pouvaient difficilement demeurer « inconscients » de la question autochtone. Et comme en témoigne l'ouvrage de Michel Venne, les intellectuels québécois ont vivement à l'esprit la question autochtone au début du XXI^e siècle. Et de fait, comme l'annonçait Denis Vaugois, les Indiens « réapparaissent dans les livres d'histoire ».

En clair, dans les années 1990, les deux réponses de Vaugois ne sont plus valides. Et on constate que HEC aménage sa sélection des contenus historiques en fonction de la reconnaissance des peuples autochtones. La sélection des contenus sur l'histoire autochtone

ne dépend plus exclusivement des temps forts de l'histoire de la collectivité québécoise englobante. Elle acquiert une certaine autonomie par rapport à elle. Ainsi, tel que discuté au chapitre IV, tout l'accent mis sur l'Amérique précolombienne serait largement incompatible avec une histoire qui ne s'attacherait qu'à articuler l'histoire du Québec autour des temps forts de l'histoire de sa majorité ou de celle de son « noyau dur » pour le dire avec Jocelyn Létourneau.

On pourrait ici soutenir que l'histoire de type 6 pourrait également rendre compte de l'accent mis sur l'Amérique précolombienne dans HEC. Certes, une histoire territoriale du Québec doit commencer avec l'Amérique précolombienne qu'elle reconnaisse ou non les peuples autochtones. En revanche, il est presque certain qu'une histoire territoriale qui ne concevrait pas les collectivités autochtones comme constituant des peuples ou des nations n'insisterait pas *autant* sur les autochtones. Si entre HQC et HEC, les contenus sur les autochtones augmentent autant (entre 34% et 65% selon notre analyse des manuels), ce ne peut être que pas parce qu'avec HEC, on a subitement territorialisé l'histoire nationale enseignée à l'école.

Ensuite, cette « autonomie » dont jouit la sélection des contenus historiques sur les autochtones n'est pas limitée à l'Amérique précolombienne. L'exemple suivant est particulièrement éclairant. Dans la ligne du temps de la réalité sociale « Les enjeux de la société québécoises depuis 1980 », on indique les principaux événements pour les années 1980, 1990 et 2000. Pour la décennie des années 1980, cinq événements sont retenus. Les quatre premiers sont : le référendum (1980), le rapatriement de la constitution (1982), l'échec de l'Accord du Lac Meech (1987) et l'Accord du libre-échange avec les États-Unis (1988). À n'en pas douter, ces quatre événements sont des « temps forts » de l'histoire contemporaine du Québec pris dans son ensemble. Le cinquième événement est la « résolution de l'Assemblée nationale reconnaissant officiellement l'existence de dix Nations autochtones et d'une Nation inuite » (Québec 2006b, 63). Pour l'histoire « globale » du Québec, cet événement est loin de revêtir le même genre d'importance que les quatre autres. Mais c'est un temps forts pour l'histoire des autochtones, pour l'histoire

de cette « minorité nationale », ce que les décideurs d'HEC reconnaissent en le signalant comme un événement aussi marquant.

Pour HEC, restent alors les types I et V. Entre les deux, il est difficile de trancher. D'une part, on présente les autochtones précolombiens dans le programme comme les « premiers occupants [du territoire] », suggérant par le fait même qu'on y fait l'histoire d'un territoire qui ne peut commencer qu'avec ses « premiers occupants ». Mais si HEC faisait une histoire du territoire, on s'attendrait à ce qu'il commence l'histoire du Québec encore plus tôt que « vers 1500 »¹²⁷, et on s'attendrait également à ce qu'il accorde une plus grande place aux différentes régions du territoire québécois.

En somme, ni HQC ni HEC ne renvoient à un type parfaitement « pur ». Mais pour notre propos, l'important est que cette typologie nous ait permis de conclure que l'objet d'histoire privilégié par HQC est un Québec pluraliste alors que l'objet d'histoire privilégié par HEC est un Québec pluraliste et multinational. Constituant une sorte de « cadre cognitif », cet objet d'histoire conditionne la réceptivité des décideurs à l'égard d'un certain nombre de croyances secondaires, incluant le « problème » de la sous-représentation des autochtones.

Croyances secondaires

Un « décideur » qui a la « croyance profonde de politique publique » selon laquelle l'objet d'histoire à privilégier est un Québec multinational en vertu de ses populations autochtones est plus naturellement réceptif à l'idée secondaire selon laquelle les autochtones sont sous-représentés dans l'enseignement de l'histoire nationale qu'un « décideur » qui a la « croyance profonde de politique publique » selon laquelle l'objet d'histoire à privilégier est un Québec simplement pluraliste. Cette réceptivité croît tout autant à l'égard des idées pour « résoudre » ce « problème » : faire commencer l'histoire avec l'Amérique précolombienne, traiter de l'histoire des autochtones au-delà de la Conquête, s'intéresser à l'histoire des autochtones indépendamment de l'histoire des relations entre autochtones et allochtones, etc.

¹²⁷ Dans les lignes du temps du programme, on situe toujours « Les Premiers occupants » « vers 1500 ».

Lorsque l'histoire du Québec à faire est de type II, le problème de la sous-représentation des autochtones est assez difficile à gérer. On ne peut accorder qu'une place relativement limitée à des peuples qu'on ne reconnaît pas. Si cette non-reconnaissance est telle qu'on croit que la catégorie « autochtone » est désuète, le « problème » de leur sous-représentation devient carrément irrecevable. Si on croit que les collectivités autochtones existent mais qu'elles ne forment pas des « minorités nationales », il apparaît injustifié d'accorder à la sélection des contenus se rapportant à eux une plus grande « autonomie » à l'égard du récit principal que celle accordée autres groupes, comme les femmes, les travailleurs et les minorités culturelles. De la même façon qu'il est difficile pour un gouvernement d'accorder tel droit distinct à tel groupe et non à tel autre, il est difficile pour les concepteurs d'un programme d'histoire nationale public d'accommoder la trame de l'histoire de la collectivité québécoise englobante en fonction des temps forts de l'histoire de tel groupe plutôt que des temps forts de l'histoire de tel autre. C'est l'impression que nous laisse HQC. Les sections optionnelles du guide pédagogique suggèrent qu'on aurait bien voulu traiter davantage des travailleurs, des femmes, des minorités culturelles, des autochtones et des régions mais que l'espace manquait!

En revanche, lorsqu'on conçoit fondamentalement le Québec comme multinational, ce « problème » est vu sous un différent jour. Il apparaît soudainement plus justifié d'accommoder la trame générale aux temps forts de l'histoire de *ce* groupe, qui constitue après tout une minorité fondamentalement distincte des autres. Il apparaît justifié d'accorder d'abord aux contenus relatifs à l'histoire des minorités nationales une certaine « autonomie » par rapport aux contenus relatifs à l'histoire nationale englobante.

Le « problème » de la sous-représentation des autochtones devient également plus facile à « solutionner ». Si on se livre à une histoire du Québec de type II, il serait inconséquent de la faire commencer avec l'Amérique précolombienne. Si on se livre à une histoire du Québec de type I, il peut être parfaitement cohérent de la faire commencer avec l'Amérique précolombienne. Pour Gérard Bouchard, il faut *logiquement* la faire commencer avec les premiers peuples constitutifs de la collectivité québécoise, les autochtones. Similairement, si on reconnaît les peuples autochtones, on ne peut absolument

plus justifier, comme le faisait Denis Vaugeois en 1978, la relative absence de contenu sur les autochtones après la Conquête sous prétexte qu'ils se sont « fondus » dans le peuple québécois englobant.

Conclusion

Le problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec étant construit depuis les années 1960, pourquoi n'a-t-il pas été inscrit en priorité à l'agenda des concepteurs d'HQC et pourquoi l'a-t-il été à l'agenda des concepteurs d'HEC? Nous avons montré qu'avant HEC, tous les ingrédients du schéma kingdonnien étaient présents: le courant des problèmes, le courant des solutions, le courant de la politique et le couplage des trois courants par un entrepreneur politique au moment de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité. Par contraste, un ingrédient « manquait » vers la fin des années 1970 : le courant de la politique. Nous avons ici montré que le courant de la politique, et particulièrement le « national mood », a significativement varié entre ces deux périodes.

Bien sûr un « national mood » ne peut être analysé dans sa totalité. Pour chaque collectivité, un nombre illimité de « croyances partagées » peuvent être déclinées, *a fortiori* si on privilégie l'étude d'un seul segment de cette collectivité – les élites intellectuelles et politiques. Nous avons décidé de nous concentrer sur une seule de ces dimensions. D'autres découpages valides auraient été possibles. Notamment, on aurait pu voir dans le mouvement de la reconnaissance des peuples autochtones qu'une manifestation d'une ouverture plus large au pluralisme et à la diversité identitaire québécoise. Si HEC « reconnaît » davantage que ses prédécesseurs l'importance de la contribution des autochtones à l'histoire du Québec, il reconnaît tout autant davantage l'apport des minorités culturelles. Selon les autres recommandations des rapports Lacoursière et Inchauspé touchant aux contenus historiques, on demandait à ce qu'une plus grande ouverture soit accordée à l'histoire des minorités culturelles. Un coup d'œil furtif aux programmes – notamment, dans le cas d'HEC, à la réalité sociale « Population et peuplement » - et aux manuels nous convainc aisément que la recommandation a été suivie. Ces deux

interprétations n'entrent pas en tension l'une avec l'autre, puisque la reconnaissance des peuples autochtones participe à cette ouverture à la diversité identitaire.

Chapitre VI : Conclusion

Dès les années 1960, avec la configuration d'un « nous » québécois territorialement défini et, dès lors, potentiellement extensible aux autochtones, intellectuels et groupes d'intérêt construisent le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école au Québec. En particulier, si des autochtones peuplent le territoire québécois depuis des milliers d'années, il serait selon eux problématique de ne pas les faire apparaître avant l'arrivée des colons français puis de les faire disparaître après la Conquête dans le programme d'histoire nationale. Comment se fait-il que les décideurs n'aient pas inscrit ce problème à leur agenda prioritaire lors de la réforme de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire au Québec de 1982 avec le programme Histoire du Québec et du Canada puis qu'ils l'aient par la suite inscrit en priorité à leur agenda lors de la réforme des années 2000 avec le programme Histoire et éducation à la citoyenneté?

Notre explication prend son appui sur l'approche des courants multiples développée par Kingdon. Selon lui, les chances qu'un « problème » atteigne avec prééminence l'agenda des décideurs sont drastiquement augmentées s'il y a couplage de trois courants relativement indépendants les uns des autres – le courant des problèmes, le courant des solutions et le courant de la politique – par un entrepreneur politique au moment de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité. Donnant du crédit à ce modèle, nous avons montré comment ces conditions n'étaient pas remplies lors de la réforme menant à HQC mais qu'elles l'étaient lors de celle menant à HEC. Plus précisément, nous avons argumenté que le courant de la politique était significativement plus favorable à la mise à l'agenda du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale dans les années 1990 et 2000 qu'à la fin des années 1970.

Notre démonstration s'est déployée en quatre étapes. Dans la première, qui correspond au chapitre II, nous avons justifié l'énoncé selon lequel le problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale a été inscrit avec prééminence à l'agenda des concepteurs d'HEC mais pas à l'agenda des concepteurs d'HQC. Cette justification se base sur une analyse en aval et en amont de « la formation de l'agenda ». En aval, nous avons analysé la politique publique implémentée (le cours d'histoire) et, en amont, des directives préliminaires à l'élaboration des programmes. En aval, nous avons étudié les programmes, les manuels et les examens ministériels de juin. Dans les trois cas, on a pu conclure sans trop de nuances que les références aux autochtones étaient proportionnellement beaucoup plus présentes dans HEC que dans HQC. En amont, des documents comme le Livre vert de 1977 ou le Livre orange de 1979 pour HQC et comme le Rapport Lacoursière de 1996 et le Rapport Inchauspé de 1997 pour HEC sont utiles pour qui tente de construire *post-factum* l'agenda décisionnel. Même conclusion ici, les documents annonçant HQC ne font pas un grand cas du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale, alors que ces documents annonçant HEC évoquent explicitement ce « problème ».

Dans la deuxième étape, qui correspond au chapitre III, nous analysons le courant des problèmes. Ce courant renvoie à la visibilité des problèmes du point de vue des décideurs. Nous montrons que la visibilité du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale n'est pas plus grande durant la période précédant l'entrée en vigueur de HEC (1980-2005) que durant celle précédant l'entrée en vigueur de HQC (1960-1980). En outre, nous avons montré comment, dans les deux cas, le problème avait été porté par un entrepreneur politique guettant les fenêtres d'opportunité et tentant de mettre au jour la confluence des trois courants.

Dans la troisième étape, qui correspond au chapitre IV, nous analysons le courant des solutions. Ce courant renvoie au processus de développement des « solutions », c'est-à-dire des connaissances et des perspectives pouvant être mobilisées pour solutionner un problème donné. Nous montrons comment les « solutions » pour remédier au « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au

Québec étaient à peu près aussi « techniquement faisables » et « proéminentes au sein de travaux des experts » à la fin des années 1970 qu’au début des années 2000. Nous concédons toutefois la force de la « tradition » historiographique consistant à faire commencer l’histoire du Québec par l’Amérique précolombienne plutôt que par la Nouvelle-France - plus favorables à la mise à l’agenda de notre problème - était plus grande au début des années 2000 qu’à la fin des années 1970.

Dans la quatrième étape, qui correspond au chapitre V, nous analysons le courant de la politique. Ce courant renvoie à la réceptivité des décideurs à l’égard de la mise à l’agenda du problème en question. Malgré le nombre illimité des sources d’influence de cette réceptivité, quatre ont retenu notre attention : le turnover du personnel, les campagnes des groupes, les institutions et le « national mood ». Nous avons surtout observé une variation entre les deux périodes à l’étude au niveau de ce dernier élément. Soucieux de rendre l’approche des courants multiples moins a-historique, suivant Sabatier et Jenkins-Smith, nous avons décliné le « national mood » en trois types de croyances, allant du plus au moins fondamental et inaltérable, et avons soutenu que le changement portait d’abord sur les « croyances fondamentales profondes ». Plus précisément, la « croyance fondamentale profonde » selon laquelle le Québec constitue un espace multinational en vertu de ses populations autochtones nous est apparue significativement plus répandue durant les années 1990 et 2000 que durant les années 1970. Cette « croyance fondamentale profonde » implique la « croyance fondamentale de politique publique » selon laquelle le nouveau programme d’histoire devait porter sur l’histoire d’un Québec compris comme multinational en vertu de ses populations autochtones. À son tour, cette croyance fondamentale de politique publique favorise certaines idées secondaires sur le plan des problèmes et des solutions à privilégier. Nous arguons que parmi ces croyances secondaires, se trouve le problème de la sous-représentation des autochtones dans HQC.

Quelles sont les mérites et les limites de cette explication?

Limites et mérites

Une fine évaluation de notre explication requière qu'on s'attarde sur chacune des quatre étapes de notre argumentation.

Nous pouvons affirmer avec assurance que le problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec a été inscrit avec plus de prééminence à l'agenda des concepteurs de HEC qu'à celui des concepteurs de HQC. En effet, tous les indicateurs utilisés au chapitre II étaient univoques et pointaient tous dans cette direction. Rappelons toutefois trois limites caractérisant les données que nous avons pu recueillir. L'analyse des programmes était de manière générale épineuse étant donné les différences de formes entre Histoire 412, HQC et HEC. L'analyse des manuels souffrait du fait que nous n'avons utilisé qu'un seul manuel pour notre analyse d'Histoire 412 (même si, en pratique, c'est ce manuel qui « faisait le cours » dans les écoles de langue française). Enfin, notre analyse des examens était limitée par le caractère récent d'HEC qui ne nous permettait d'évaluer que deux examens et pour une seule des deux années du cours.

Nous avons soutenu avec le même niveau d'assurance que la visibilité du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec n'était pas plus grande dans les années précédents HEC que dans celles précédents HQC. Essentiellement, le livre de Bernard Arcand et Sylvie Vincent, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec* (1979) représente l'apogée de la construction de ce problème et n'a tout simplement pas d'équivalent dans le courant des problèmes de la période séparant HQC de HEC (1980-2005). Pour rendre notre analyse comparative de la visibilité des problèmes plus rigoureuse, nous avons conçu une grille basée sur cinq critères. D'autres chercheurs pourront s'en inspirer pour évaluer la force du courant des problèmes.

La principale limite caractérisant notre analyse du courant des problèmes tient à sa non-exhaustivité. Nous avons tenté de faire ressortir toutes les instances moindrement majeures de construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école au Québec depuis 1960 mais il n'y aucune façon de « prouver » l'exhaustivité de nos recherches. On ne peut *a priori* exclure, par

exemple, la possibilité que des pressions informelles aient été exercées par des individus auprès des concepteurs du MELS. Des entrevues systématiques auraient ici pu être éclairantes.

Notre analyse du courant des solutions distingue, à l'instar de Kingdon, entre les connaissances et les perspectives. Du côté des connaissances, on peut difficilement mettre en question nos résultats. Le guide pédagogique réalisé par Denys Delâge illustre très clairement qu'à la fin des années 1970, les connaissances accessibles aux concepteurs étaient suffisantes pour qu'ils puissent inscrire avec une prééminence accrue le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école. Notre analyse des perspectives est plus susceptible d'attirer des critiques. Nous nous sommes limités à étudier l'évolution de deux traditions historiographiques : la place de l'histoire sociale et la manière de commencer l'histoire du Québec dans les ouvrages de synthèse du Québec dans les programmes scolaires canadiens hors Québec. On pourrait contester ce découpage et soutenir qu'il aurait été préférable de s'attarder sur d'autres types de traditions historiographiques. On aurait pu, par exemple, s'attarder sur les tendances historiographiques portant sur la rébellion des Métis ou sur les pensionnats. La question de la non-exhaustivité nous hante une fois de plus.

L'analyse du courant de la politique implique d'analyser les sources d'influence sur la réceptivité des décideurs à l'égard du problème de la sous-représentation des autochtones. Nous avons rejeté avec assurance l'hypothèse selon laquelle le plus haut statut à l'agenda du problème serait lié à un changement de parti politique ou à un turnover du personnel bureaucratique. Mais bien sûr, sans connaître intimement les concepteurs (pour la plupart impossible à connaître par leurs écrits), on ne peut affiner notre analyse à l'échelle individuelle: on ne peut être certain qu'un concepteur d'HQC ait été personnellement été farouchement opposé à la mise à l'agenda du problème de la sous-représentation des autochtones ou qu'un concepteur d'HEC ait agi comme entrepreneur politique. Des entrevues systématiques auraient possiblement permis de pallier à cette limite.

Du côté des groupes d'intérêt, notre analyse montre que de fortes pressions des groupes (notamment nationalistes) entraient possiblement en tension dans les années 1990

et 2000 avec la mise à l'agenda du problème de la sous-représentation des autochtones. Cela dit, une véritable analyse comparée de la « réceptivité » de l'ensemble des groupes à l'égard du problème de la sous-représentation des autochtones entre les deux périodes à l'étude a été esquivée, puisque beaucoup trop lourde dans le cadre de ce mémoire déjà chargé.

Répondant à la critique voulant que l'approche des courants multiples n'accordait pas une juste part aux institutions (Mucciaroni 1992.; Weir 1992; Bendor, Moe et Shotts 2001; Schlager 2007), nous avons tenté d'incorporer une dimension institutionnelle à notre analyse. Trois principales influences institutionnelles ont été investiguées au cours de ce mémoire : le palier gouvernemental ayant la compétence en matière de conception des programmes, le poids du programme passé, et la procédure régissant la conception des programmes. Pour l'explication de notre explanandum, ce dernier élément apparaît le plus important. Au chapitre III, nous avons montré qu'en mettant sur pied le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire en 1995, le ministre Garon avait créé une tribune, inexistante à la fin des années 1970, permettant aux groupes sociaux de s'exprimer et ainsi participer à la construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale à l'école québécoise.

Mais nous soutenons que le changement relève davantage de ce que Kingdon appelle le « national mood »; qu'il relève d'un changement d'attitudes ou de croyances partagées par un grand nombre de personnes (du moins chez les élites politiques et intellectuelles). Nous avons focalisé sur le mouvement de reconnaissance des peuples autochtones et sur la conception du Québec partagée par les élites qu'il a infléchi en faveur de la reconnaissance de sa multinationalité. Comme nous l'indiquons en conclusion du chapitre V, d'autres découpages auraient été possibles, notamment la « tendance » à focaliser sur la diversité identitaire.

Soulignons que cette analyse du courant de la politique se caractérise par une innovation théorique dont les recherches sur l'approche des courants multiples gagneraient à tenir compte. Répondant à la critique selon laquelle l'approche des courants multiples est a-historique (Mucciaroni 1992; Weir 1992), nous avons montré comment le concept à

l'étiquette trompeuse de « national mood » pouvait être utilisé de manière à dénoter un changement attitudinal ou idéal se déployant sur un temps long. Pour ce faire, nous avons décliné le « national mood » en trois ordres de croyances, suivant en cela Sabatier et Jenkins-Smith (1993). La croyance fondamentale profonde en la multinationalité du Québec a incité les concepteurs à instituer un « nous » multinational au cœur d'HEC. Ce nouveau « nous » a « multinationalisé » l'objet d'histoire. Au lieu de s'articuler uniquement autour des tournants de l'histoire du Québec englobant, l'histoire du Québec d'HEC est également articulée autour des tournants de l'histoire de la minorité nationale autochtone. Cette multinationalisation du récit incitait à reconnaître davantage l'expérience historique des peuples autochtones puisque le passé autochtone devenait un « objet » d'histoire dont la sélection des contenus acquérait une indépendance à l'égard des temps forts de l'objet d'histoire englobant.

Au-delà d'une analyse critique des quatre étapes de notre argumentation, un procès de notre analyse ne saurait ignorer deux enjeux particuliers : l'indépendance des courants et l'importance des effets d'interaction entre les différents éléments structuraux du schéma kingdonien.

Les courants sont-ils indépendants?

Le postulat de l'indépendance de l'approche des courants multiples a été souvent critiqué (Mucciaroni 1992; Weir 1992; Sabatier 1999; Bendor, Moe et Shotts 2001; Sabatier 2007; Robinson et Eller 2010) en bonne partie parce qu'il est ambiguë chez Kingdon. Nous avons proposé une définition claire, qui comprend l'indépendance en termes causaux. Deux courants sont relativement indépendants l'un de l'autre si ce n'est pas le cas qu'un premier courant soit la cause principale du second. Notre étude des trois courants mis au jour, qu'en est-il vraiment?

L'indépendance du courant de la politique (à l'égard aux deux autres) est la plus grande des trois. L'argument défendu dans ce mémoire souligne en effet comment, depuis la fin des années 1970, le courant de la politique subit d'importants changements alors que les deux autres courants sont surtout caractérisés par le statu quo, ce qui illustre l'idée que

le courant de la politique évolue selon une logique qui lui est propre. Notre analyse au chapitre V suggère que la généralisation, au sein de l'élite intellectuelle et politique québécoise et canadienne, de la reconnaissance des peuples autochtones s'explique surtout par les jugements des cours (notamment le jugement Calder et les jugements confirmant les droits ancestraux et issus des traités après le rapatriement de 1982) et un certain nombre de crises politiques (notamment celle liée au Livre Blanc, à l'échec de l'Accord du lac Meech et la crise d'Oka). Mais ce changement d'attitude à l'égard des autochtones dépasse largement les frontières nationales comme en témoigne les observations de Flanagan sur l'Australie et la Nouvelle-Zélande et notre revue des activités onusiennes. On peut émettre l'hypothèse que le processus de décolonisation et l'accès à l'indépendance des peuples « autochtones » à travers le monde a sans doute également contribué à la reconnaissance des peuples autochtones au Canada (Cairns 2005, 6-7).

Maintenant, la grande indépendance du courant de la politique à l'égard des deux autres courants ne doit pas être exagérée. Le développement des connaissances et des perspectives sur l'histoire des autochtones a certainement alimenté le courant de la politique. L'utilisation croissante de l'histoire dans les procès depuis 1982 – puisque l'existence d'une pratique ancestrale doit être historiquement démontrée pour qu'elle soit légalement reconnue - lie plus que jamais les recherches historiques sur les autochtones à la réceptivité des décideurs à l'égard de la reconnaissance des droits autochtones. En particulier, la prise en compte de la tradition orale par la Cour suprême lors de l'affaire Delgamuukw (1997) illustre de façon éloquente l'héritage politique laissée par l'ethnologie et l'histoire sociale qui ont « donné l'exemple » en commençant à étudier les traditions orales autochtones de manière scientifique (Gettler, 2005). Le lien de « dépendance » du courant de la politique à l'égard du courant des problèmes est plus lâche. Il apparaît invraisemblable en effet que la problématisation de la place des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec ait, en elle-même, eu un effet significatif sur le changement profond d'attitude à l'égard des autochtones chez les élites canadiennes durant les années 1980 et 1990.

L'indépendance du courant des solutions à l'égard du courant des problèmes apparaît toute aussi grande. Ici aussi, il serait difficile de croire que les efforts de construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec aient eu un impact significatif sur le développement des connaissances et des perspectives sur l'histoire des autochtones. L'indépendance du courant des solutions à l'égard du courant de la politique est plus forte. En effet, le développement de l'ethnologie et de l'histoire des autochtones est intimement lié à certaines évolutions politiques, en premier chef l'expérience coloniale française et britannique. Aussi, la réceptivité des décideurs à l'égard de la reconnaissance des droits autochtones motive la recherche sur l'histoire des autochtones. Depuis 1982, le nombre d'études sur l'histoire autochtone commanditées par des organismes judiciaires et parajudiciaires a grandement augmenté (Grabowski 2000, 555).

L'indépendance du courant des problèmes est moins robuste. Le lien avec le développement des « solutions » est souvent direct. Sylvie Vincent et Bernard Arcand sont d'abord et avant tout des ethnologues. *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec* est d'abord un ouvrage d'ethnologie. C'est en menant leur enquête sur « l'idéologie québécoise » à l'égard des autochtones, telle que véhiculée dans les manuels d'histoire, que nos deux anthropologues ont « découvert » leur sous-représentation. Parmi les autres participants à la construction du problème retenu au chapitre III, on trouve encore deux autres anthropologues, Pierre Lepage et Harry Hawthorn, et un spécialiste de la Nouvelle-France, Marcel Trudel. En clair, il n'y a pas une grande indépendance en termes d'acteurs : les porteurs du problème sont souvent, incidemment, des « faiseurs » de solutions.

Cela dit, le courant des problèmes ne peut être conçu comme un « pur produit » (causal) du développement des connaissances et des perspectives sur l'histoire des autochtones. En effet, ce n'est pas comme si l'ensemble des ethnologues s'étaient mobilisés pour cette question. Il faut plutôt y voir largement l'œuvre d'une entrepreneure politique, Sylvie Vincent, qui en plus de son livre, a publié des articles dans *Traces* et a soumis un mémoire au Groupe Lacoursière. En outre, les nombreux mémoires des communautés

culturelles demandant qu'une plus grande place soit accordée aux autochtones ne peuvent être compris comme un « effet » du développement des solutions. Il y a indéniablement là une stratégie politique en vue de légitimer les demandes des minorités culturelles. Ces mémoires fournissent des variantes du même genre d'argument : il convient d'accorder une plus grande place aux minorités culturelles dans la mesure où le Québec est une société pluraliste, pluralisme qui repose d'abord sur les minorités nationales (les autochtones), on l'aura compris. Ce jeu illustre maintenant le lien de dépendance du courant des problèmes avec le courant de la politique. C'est parce qu'ailleurs, dans l'arène politique, on s'est mis à reconnaître les autochtones comme formant des nations distinctes ne devant être assimilées au peuple québécois qu'il devenait aussi problématique d'assimiler leur parcours historique à celui des autres Québécois en minimisant leurs spécificités historiques dans le cours d'histoire du Québec. Similairement, il faut comprendre l'article de Laville publié en 1991 comme une réponse d'un didacticien de l'histoire engagé dans sa cité à la crise d'Oka et à l'intolérance et l'incompréhension manifestées par plusieurs Québécois à l'égard des Mohawks. Mais encore une fois, il serait problématique de conceptualiser le courant des problèmes comme un « pur produit » du courant de la politique. Que le fait de la construction du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale ait été atteint à la fin des années 1970 apparaîtrait ici comme contradictoire lorsqu'on sait que le mouvement de reconnaissance des peuples autochtones ne fait alors que commencer. Force est de constater que le courant des problèmes, comme les deux autres, a « une vie qui lui soit propre ».

Suivant l'initiative de Robinson et Eller (2010), les recherches à venir sur l'approche des courants multiples devraient tester l'indépendance relative des courants. Mais cette indépendance gagnerait à être interprétée de façon causale, et pas seulement en termes d'acteurs.

Nous écrivions en introduction que le cœur de l'approche des courants multiples était le postulat de l'importance de la confluence de courants relativement indépendants les uns des autres pour la formation de l'agenda (ou pour la décision). Si nous sommes prêts à défendre l'idée que les trois courants sont relativement indépendants, nous exprimons

certaines réserves par rapport à l'idée que la confluence des trois courants ait ici été cruciale pour la formation de l'agenda.

Qu'est-ce qui a joué?

Les éléments structuraux du schéma kingdonnien ne sont pas des variables. Ce n'est pas en vertu de l'addition cumulative des effets de chaque élément pris isolément qu'un item est promu à l'agenda décisionnel. En lui-même, un courant est bien impuissant face à un décideur aux préférences ambiguës. Un courant peut influencer sur l'agenda (presque) seulement si un entrepreneur politique lie plus ou moins concrètement les trois courants au moment de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité. Dans notre étude de cas, il n'est toutefois pas évident que ce soit véritablement l'interaction de tous ces éléments qui ait conduit à la promotion du « problème » de la sous-représentation des autochtones à l'agenda décisionnel.

En clair, l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité constitue une condition *sine qua non* pour que le « problème » de la sous-représentation des autochtones soit inscrit avec prééminence à l'agenda des décideurs. En effet, au Québec, les programmes se réforment « en bloc » et pour réformer le programme d'histoire nationale, il était, à toute fin pratique, nécessaire d'attendre la prochaine réforme des curriculums.

Jusqu'à un certain point, le courant des solutions apparaît également nécessaire. En effet, sans un certain niveau de connaissances accessibles sur l'histoire des autochtones du Québec, il aurait été bien difficile de leur faire une large place dans les cours d'histoire. Aussi, pour que la « solution » consistant à faire commencer l'histoire du Québec avec l'Amérique précolombienne soit accessible aux décideurs, les historiens devaient avoir créé un précédent dans un ouvrage de synthèse d'histoire du Québec (ou à la rigueur du Canada).

Le courant de la politique est ici tout aussi essentiel, c'est la thèse de notre mémoire. C'est cet « élément » qui a le plus varié entre la fin des années 1970 et le milieu des années 1990 et c'est ce qui explique la différence de statut du problème de la sous-représentation des autochtones à l'agenda des décideurs.

L'importance du courant des problèmes et celle du couplage par un entrepreneur politique n'apparaissent pas aussi clairement. Comme on l'a vu, ce courant n'était pas plus « puissant » avant HEC qu'avant HQC et pourtant le problème s'est retrouvé en haut de l'agenda des concepteurs de HEC et pas à celui des concepteurs de HQC. Que ce serait-il passé si la « sous-représentation » des autochtones n'avaient jamais concrètement été problématisée? La confluence du courant de la politique avec le courant des solutions au moment de l'ouverture d'une fenêtre d'opportunité aurait-il été suffisant? *A priori*, ces deux éléments semblent moins nécessaires, et notre étude empirique ne peut cerner leur influence sans laisser planer le doute. Analysons tout de même la situation pour ces deux éléments.

À bien chercher, on peut trouver un petit support empirique à la thèse de l'importance de la construction du problème pour sa mise à l'agenda. On peut lire dans le Rapport Lacoursière que les requêtes pour plus d'histoire autochtone ont été entendues. On lit « Dans celui [le programme d'histoire] de 4^e secondaire, on ne donne qu'un aperçu des sociétés autochtones à l'arrivée des Européens, puis on signale le rôle qu'elles ont joué dans le commerce des fourrures; il n'est ensuite plus question des autochtones dans ce programme *comme bon nombre de personnes l'ont fait remarquer* » (Québec 1996, 48) (nos italiques). Mais la possibilité que le courant des problèmes n'ait pas vraiment été nécessaire pour que ce « problème » atteigne avec fermeté l'agenda décisionnel demeure réelle.

Dans ce cas, deux interprétations sont possibles. Selon la première, notre cas d'étude va tout simplement à l'encontre du schéma de Kingdon/Zahariadis. « Sauvante » le cadre d'analyse, la deuxième interprétation nous inviterait à mettre en doute une des conditions d'applicabilité du cadre : l'ambiguïté des préférences des décideurs. C'est à partir de l'émission du Rapport Lacoursière qu'on sait que la mise à l'agenda du « problème » de la sous-représentation des autochtones est entamée (Québec 1996, 47-48). Or, en vertu du contexte idéal et attitudinal large (le « national mood » en faveur de la reconnaissance des peuples autochtones) et en vertu de l'exigence du pluralisme propre au contexte post-référendaire, on sait que la réceptivité à l'égard des demandes pour une plus grande reconnaissance de l'apport des autochtones à l'histoire du Québec était grande.

Comment distinguer cette « grande réceptivité » avec une « préférence claire »? Empiriquement, on voit mal comment. Mais il nous semble encore plus raisonnable de croire que les décideurs – assez nombreux et, dans le cas de HEC, politiquement disparates – ne partageaient pas la préférence claire d’inscrire à l’agenda prioritaire le problème de la sous-représentation des autochtones. Au sein du Groupe Lacoursière, il est possible qu’un ou deux membres aient toujours affiché cette préférence de manière claire, mais il est improbable que cela ait été le cas de la majorité. Si la proposition relative à la représentation des autochtones a été retenue, c’est probablement davantage parce qu’il y avait une forte réceptivité pour cette demande – exprimée par les mémoires et possiblement par l’entrepreneurship d’un ou deux membres - que parce que les membres affichaient majoritairement dès le départ cette préférence de façon claire. Mais on ne peut en être certain et nous touchons là à un problème avec le cadre de Kingdon. Puisqu’il n’est pas toujours évident de déterminer, avant l’étude, si les préférences des décideurs sont ambiguës, il est difficile de déterminer quand s’applique le postulat de l’importance de la confluence des courants pour la mise à l’agenda.

En supposant que les conditions d’applicabilité du cadre soient réunies, l’importance du couplage, indépendamment de la confluence, pour la mise à l’agenda du problème de la sous-représentation des autochtones semble plus difficile à croire. Le couplage a été beaucoup plus explicite et étayé lors des années 1970 (Arcand et Vincent, 1979) qu’à n’importe quel autre moment par la suite. Et dans notre cas, le couplage avec le courant des solutions semble particulièrement non-nécessaire : les décideurs n’avaient pas besoin de Sylvie Vincent pour savoir où, dans le programme, il était possible de traiter davantage des autochtones.

Les recherches à venir sur l’approche des courants multiples devraient s’attarder à évaluer l’importance causale des différents éléments du schéma plutôt que de supposer la seule importance de leur interaction.

Perspectives de généralisation

En quoi les conclusions de notre étude du problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale peuvent-elles être généralisées?

La thèse comme telle de notre mémoire – que le problème de la sous-représentation des autochtones, construit dès les années 1960, n'a véritablement été inscrit à l'agenda décisionnel qu'avec la maturation du mouvement de reconnaissance des peuples autochtones chez les élites dans les années 1990 – peut largement être généralisée aux autres sociétés du nouveau monde, et en premier chef ailleurs au Canada, en Australie et en Nouvelle-Zélande, où il semble que le mouvement de reconnaissance des collectivités autochtones a été similaire. On peut penser - mais cela rester à vérifier, il va sans dire – que dans ces autres sociétés aussi, intellectuels et groupes d'intérêt ont construit dès les années 1960 ou 1970 le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale et que, comme au Québec, il a fallu attendre les années 1980, 1990 ou 2000, pour que se généralise chez les élites la reconnaissance des peuples autochtones et la multinationalité effective de l'objet d'histoire que cela impliquait pour que ce problème s'inscrive véritablement à l'agenda des décideurs.

Mais au-delà de cette thèse concrète, notre mémoire débouche également sur la question plus large de l'extension du « nous » québécois aux peuples autochtones dans les politiques publiques. Comme l'atteste l'accent que nous avons mis sur le « national mood », cette extension du « nous » québécois aux peuples autochtones dépasse largement le domaine de l'enseignement de l'histoire nationale.

Pertinence sociale

Notre mémoire revêt également d'une haute pertinence sociale. Nous aimerions insister sur deux points en particulier. La conception du programme Histoire et éducation à la citoyenneté illustre (1) une tension entre la majorité et les autochtones sur la façon d'aménager la reconnaissance des peuples autochtones dans le « nous » québécois, et (2) et le rapport divergent que les minorités culturelles et les minorités nationales entretiennent avec le « nous » englobant.

Un programme d'histoire nationale délimite toujours un « objet d'histoire » et, partant, une certaine conception du « nous ». Dès le Rapport Lacoursière, l'intention est manifeste. Après le « constat » de leur sous-représentation dans HQC, on avance qu' : « [O]n peut alors comprendre pourquoi des membres des communautés autochtones perçoivent l'histoire telle qu'elle est enseignée aujourd'hui dans les écoles du Québec comme une 'histoire étrangère' » (Québec 1996, 48). Sans être aussi explicite que Gérard Bouchard (1998 ; 1999) et sans montrer les autochtones comme les « premiers Québécois », les concepteurs d'HEC tentent de construire un « nous » extensible à l'ensemble des citoyens québécois et de reconnaître les peuples autochtones au sein de ce « nous ». Mais si les autochtones tiennent à être reconnus comme appartenant à des peuples, on peut croire que ce « nous » ne les satisfait toujours pas et qu'ils conçoivent ce « nous » comme le énième qu'on tente de leur imposer. L'analyse d'Alan Cairns montre bien que du point de vue des leaders autochtones, et de tous ceux investis de l'idéologie paralléliste, la filiation entre autochtones et Euro-Américains est minime, que le « nous » commun aux deux se rapproche d'un coquille vide.

Le fait que le « problème » de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale n'ait pas été construit par les autochtones¹²⁸ illustre bien l'indifférence des autochtones à l'égard de ce « nous » englobant. Il est quand même intéressant de relever que ce sont les représentants des groupes anglophone, juif et africain plutôt que les représentants des groupes autochtones eux-mêmes qui soulèvent le « problème » de la sous-représentation des autochtones. Cette remarque nous amène à notre deuxième point. Minorités culturelles et minorités nationales n'entretiennent pas le même rapport avec le « nous » englobant.

Selon Will Kymlicka, les minorités immigrantes ont, dans une large mesure, choisi de s'intégrer à la culture d'accueil, et ils cherchent le plus souvent à y être acceptées comme membres à part entière. Une histoire nationale qui prend le Québec ou le Canada

¹²⁸ Des textes comme *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972), préparé par la Fraternité des Indiens du Canada, ou le Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) construisent moins le problème de la sous-représentation des autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale que le problème de la faible autonomie des autochtones en matière d'enseignement scolaire.

comme objet leur apparaît comme coulant de source et comme souhaitable si on souligne que le Québec est multiculturel (ou pluriculturel) et que leur communauté participe à ce multiculturalisme (ou ce pluriculturalisme). Les minorités culturelles insistent ainsi dans leurs mémoires soumis au Groupe Lacoursière pour que prévale un nous inclusif qui reconnaisse leur spécificité.

Par contraste, les minorités nationales « souhaitent de façon caractéristique se maintenir comme sociétés distinctes, parallèles à la culture majoritaire, et exigent leur autonomie sous une forme ou sous une autre afin d'assurer leur survie en tant que sociétés distinctes » (Kymlicka 2001, 24). Les minorités nationales tiennent à être reconnues comme distinctes mais ne tiennent pas outre mesure à l'édification d'un « nous » englobant. Les autochtones du Québec ne se considèrent, le plus souvent, ni comme Québécois ni comme Canadiens. Leur proposer une histoire nationale qui prend le Québec ou le Canada comme objet ne les satisfait pas, quand bien même on accorderait une certaine indépendance à la sélection des contenus sur les autochtones à l'égard des temps forts de l'histoire de la collectivité englobante.

Plutôt que de privilégier un « nous » multinational, les communautés autochtones préfèrent élargir leur sphère d'autonomie et privilégier leur propre « nous » national dans le cours d'histoire. L'enseignant en histoire à Kanesatake qui a été consulté lors de l'élaboration de HEC, Michael Rice, rapporte qu'il est plus enclin à enseigner « séparément » l'histoire de sa nation autochtone de l'histoire des Anglais et des Français (Harvey, 2008). Lors de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (1975), les Cris et les Inuit - via les commissions scolaires Crie et Kativik - ont obtenu le droit d'élaborer leurs propres programmes d'études en remplacement de ceux prévalant ailleurs dans la province. En pratique, depuis les années 1990, les commissions scolaires Crie et Kativik implémentent un programme d'enseignement de l'histoire nationale différent de celui de Québec et qui insiste clairement plus sur l'histoire des autochtones¹²⁹. Avec la

¹²⁹ Chez les Cris, voir : Commission scolaire Crie. 1994. *Histoire du Québec et du Canada*. Programme adapté d'Histoire du Québec et du Canada. Chisasibi, Qc : Commission scolaire Crie. Le manuel de référence est le Faries, Emily et Sarah Pashagumskum. 2002. *Une histoire du Québec et du Canada*. Trad. Kathleen

Convention du Nord-Est québécois (1978), les Naskapis ont obtenu des pouvoirs similaires¹³⁰. Il est facile de penser que si les autochtones tiennent à écrire leur propre histoire (Sioui, 1999), ils tiennent *a fortiori* à enseigner leur propre histoire à l'école¹³¹.

On retrouve la même volonté d'autonomie au Québec vis-à-vis le reste du Canada. Le projet d'un manuel commun à l'ensemble des Canadiens heurte la sensibilité nationale québécoise (Lanoix, 2008). Un programme commun à l'ensemble des élèves canadiens, même s'il reconnaissait la spécificité nationale québécoise, serait jugé insatisfaisant. Les Québécois, peu enthousiastes à l'édification d'un « nous » pancanadien, tiennent à avoir un programme d'histoire nationale centré sur *leur* « nous ». La principale critique adressée à HEC est justement qu'il ne reconnaissait pas suffisamment le caractère national du Québec¹³².

Recommandations

Nos recommandations portent tout à la fois sur les orientations ayant trait aux contenus historiques à privilégier et au processus de conception des programmes.

Un programme, aussi axé soit-il sur les compétences transversales, ne peut éviter de donner des orientations quant aux contenus historiques à privilégier. Dans le cas d'HEC, ces orientations se trouvent notamment dans le texte introduisant chaque réalité sociale et dans l'angle d'entrée. Quelles orientations un État juste devrait-il fournir?

Nous ne tenteront pas de répondre à cette question de manière satisfaisante. On se contentera de souligner deux points. D'abord, il faut se rendre compte qu'aucune

Arsenault et Richard Kromp. Chisasibi, Qc : Commission scolaire Crie. Chez les Inuit, voir : Commission scolaire Kativik. 1997. Le guide du programme en sciences humaines du niveau secondaire. Document ronéotypé.

¹³⁰ Mais à notre connaissance, par manque de ressource de personnel, les Naskapis ne se prévalent pas de leur droit à l'autogouvernement en matière d'enseignement de l'histoire nationale. L'École naskapie, créée par la Convention du Nord-Est québécois, suit les programmes de Québec en histoire nationale.

¹³¹ Selon Michel Seymour, il est tout à fait légitime que l'objet du cours d'histoire dans les écoles autochtones ne soit pas le même que dans les autres écoles du Québec (Seymour 2008, 162).

¹³² Voir en particulier la sévère lettre ouverte publiée dans *Le Devoir* (Angers et al., 2006) signée par ces vingt intellectuels : Denise Angers, Marc Chevrier, Robert Comeau, Micheline Dumont, Jean-Marie Fecteau, Lucia Ferretti, Alain-G. Gagnon, Yves Gingras, Julie Guyot, Jacques Lacoursière, Yvan Lamonde, Laurent Lamontagne, Josianne Lavallée, Martin Pâquet, Guy Rocher, Jacques Rouillard, Louis Rousseau, Michel Sarra-Bournet, Michel Seymour et Denis Vaugeois.

orientation en matière de contenus historiques ne saurait pleinement satisfaire tout le monde. En contexte de pluralisme des valeurs, des conceptions du bien et des conceptions de l'histoire du Québec raisonnables, un programme ne pourrait faire parfaitement consensus. Mais, et c'est ce qui nous amène à notre deuxième point, il ne faut pas pour autant verser dans un relativisme trop radical. Certaines orientations sont plus justes que d'autres¹³³. Nous croyons par exemple que les peuples autochtones doivent être reconnus dans le cours d'histoire. On souscrit à ces propos de Michel Seymour à propos de l'enseignement de l'histoire : « La condition *sine qua non* à observer pour une communauté politique englobante qui 'impose' son identité nationale est de reconnaître ses nations minoritaires ou ses minorités nationales constitutives» (Seymour 2008, 163).

En matière d'orientations des contenus historiques, il est surtout important selon nous d'établir le plus large consensus possible. HEC ne peut se targuer d'avoir établi ce consensus. Et la véritable crise que sa sortie prématurée a suscitée à partir de l'article d'Antoine Robitaille publié le 27 avril 2006 fut malheureuse. Les innombrables interventions dans les grands quotidiens du Québec et ailleurs n'étaient pas toujours bien informées, et un climat de quasi-paranoïa régnait. On a accusé le programme de tous les maux et la politisation du débat s'est radicalisée¹³⁴. Pour que le débat autour du programme se fasse de façon plus informée et posée et pour qu'il puisse parvenir à faire consensus, il est impératif d'apporter un certain nombre de changements au processus d'élaboration des programmes. Deux modifications nous apparaissent prioritaires : renforcer les instances délibératives et augmenter la transparence du processus.

Le comité restreint (les trois « rédacteurs » du programme) ont certainement consulté un grand nombre de spécialistes mais la délibération s'est probablement limitée aux entretiens entre le comité restreint et le comité élargi (regroupant, rappelons dix-sept

¹³³ Pour une convaincante proposition en matière d'orientation générale des contenus historiques à privilégier, voir la postface de Michel Seymour dans le recueil de François Charbonneau et Martin Nadeau, dir. 2008. *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle*. Bruxelles : P.I.E Peter Lang.

¹³⁴ Le vidéo suivant du rappeur Nicolas Zorn performant à un rassemblement de la Société Saint-Jean-Baptiste, illustre bien la politisation radicale et le certain « déraillement » qui ont alors caractérisé le débat. En ligne : http://www.radioactif.tv/index_related.php?id=14795 (page consultée le 10 avril 2011).

enseignants issus des différentes régions du Québec)¹³⁵. Pour éviter une autre crise, il faudrait renforcer le comité élargi et en changer sa composition. D'abord, il faudrait qu'il n'implique pas *seulement* des enseignants en histoire. Le cours d'histoire nationale est une politique identitaire qui est tout à l'opposé d'une politique purement « technique ». Pour cela, c'est une erreur de ne faire intervenir que les professionnels dont l'expertise est directement reliée à l'enseignement de l'histoire au secondaire - bien que ces derniers doivent demeurer les principaux participants. Pourquoi ne pas impliquer dans le processus d'élaboration des programmes des penseurs du « nous », comme Sylvie Vincent ou Michel Seymour? Après tout, ce sont surtout des intellectuels engagés comme eux qui ont agi comme leaders pour dénoncer HEC à partir du printemps 2006, HQC lors des travaux du Groupe Lacoursière en 1996, ou le Vaugois/Lacoursière avant cela.

Ensuite, la composition du comité élargi devrait rendre compte des clivages les plus importants en matière d'interprétation de l'histoire du Québec. En cherchant à représenter les différentes régions du Québec dans ce comité, on rend bien compte des clivages régionaux. Ce clivage est important : les Montréalais et les Gaspésiens n'accordent pas la même signification aux différents événements de l'histoire du Québec. Mais ce n'est pas le clivage le plus important. Il nous semble que les grands clivages en matière d'interprétation de l'histoire nationale opposent davantage les fédéralistes aux souverainistes, les francophones aux anglophones, les allochtones aux autochtones, et les minorités culturelles à la majorité.

Enfin, le comité élargi doit être en mesure de tenir compte des demandes de la société civile de façon générale. Dans le cas d'HEC, cette exigence est respectée dans la mesure où le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire a tenu des audiences publiques ouvertes à tous et a invité tous les intéressés à lui soumettre un mémoire.

En plus de changer la composition du comité élargi, il faudrait rendre le processus d'élaboration des programmes plus transparent. Établir un programme d'histoire nationale est une activité éminemment politique susceptible d'avoir un impact significatif sur la

¹³⁵ Dix ans plus tôt, il y a sans doute eu délibération entre les membres du Groupe Lacoursière, mais ce ne sont pas eux qui ont rédigé le programme.

conscience collective, et qu'on le veuille ou non, les programmes d'histoire font intervenir des valeurs, des conceptions du « nous », des interprétations du passé qui ne sont jamais neutres. Dans ce contexte, on peut craindre qu'un gouvernement partisan veuille imposer « sa » conception de l'histoire du Québec. En ne montrant que le produit fini (et encore, dans le cas d'HEC, c'est un journaliste qui a publiciser le document avant même que le MELS n'y consente) sans expliciter le processus d'élaboration et sans mentionner qui furent ses principaux acteurs, on permet aux détracteurs de cultiver de tels soupçons, on donne l'impression que le programme a été préparé « en catimini » à des fins idéologiques¹³⁶. La conception d'HQC était plus transparente. À la fin du guide pédagogique, on retrouve les principales étapes du processus d'élaboration du programme et on peut lire les noms des principaux acteurs ayant intervenus¹³⁷.

Maintenant, on ne doit se faire aucune illusion. Les acteurs les plus importants lorsqu'on parle des programmes d'enseignement de l'histoire sont les enseignants puisque se sont d'abord eux qui implémentent les programmes. On ne saurait résister à la tentation de leur faire des recommandations. L'enseignant doit surtout éviter de présenter ses découpages (ou ceux du programme ou ceux des manuels) comme « allant de soi ». Ils doivent être justifiés ou à tout le moins faire objet d'une discussion. En particulier, l'enseignant doit sensibiliser les élèves à « l'objet » dont l'histoire est à l'étude dans son cours. Si on cherche à enseigner l'histoire du Québec, il faut s'interroger sur les justifications de ce choix et sur ce qu'est le Québec (un territoire, une nation, une société)? Aussi, dans ce mémoire, il a été grand cas du « début » de l'histoire du Québec. L'enseignant doit inviter les élèves à s'interroger sur la signification de son choix du « point de départ ». Sur ces questions, HEC représente un certain progrès par rapport à HQC. Le nouveau programme tente partout de justifier ses découpages par un critère : leur capacité à éclairer le présent. La validité de ce critère est irréprochable. On peut toutefois penser à d'autres critères, comme le caractère « fascinant » de tel ou tel épisode aux vues de

¹³⁶ Voir par exemple : Félix Bouvier et Laurent Lamontagne. 2006. « Quand l'histoire se fait outil de propagande ». *Le Devoir*, 28 avril.

¹³⁷ Il est facile de vérifier que même les proches observateurs de l'enseignement de l'histoire nationale connaissaient rarement l'identité des membres du comité de rédaction de HEC.

l'enseignant. En outre, il faut ici rappeler que le présent est également infiniment vaste, et dès lors, qu'on ne peut faire l'économie d'une discussion sur les choix du « présent à expliquer », car « différents passés » éclairent « différents présents ».

Bibliographie

Alberta. 2006. *Social Studies Kindergarten to Grade 12*. Alberta: Alberta Education. En ligne: <http://education.alberta.ca/media/457625/ss7.pdf> (page consultée le 10 avril 2011).

Angers, Denise *et al.* 2006. « Le programme d'histoire au secondaire, une nouvelle version à recentrer ». *Le Devoir*, 28 septembre.

Balthazar, Louis. 1986. *Bilan du nationalisme au Québec*. Montréal: L'Hexagone.

Beauchemin, Jacques. 2000. « Défense et illustration d'une nation écartelée » in Michel Venne, dir. *Penser la nation québécoise*. Montréal : Éditions Québec Amérique.

Beaulieu, Céline. 2006. « Est-ce encore de l'histoire? ». *Le Devoir*, 1^{er} mai.

Bédard, Raymond *et al.* 2007. *Le Québec, une histoire à suivre... 1^e année du cycle*, 2 vol. Laval, Québec: Édition Grand duc.

Bendor, Jonathan, Terry Moe et Kenneth Shotts. 2001. «Recycling the Garbage Can: An Assessment of the Research Program». *American Political Science Review* vol. 95, no 1.

Bélanger, André-J. 1998. « Épistémologues de la science politique, à vos marques! » in Lawrence Olivier *et al.* *Épistémologie de la science politique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, Léandre. 1970. *Petit manuel d'histoire du Québec*. Montréal : Éditions québécoises.

Bernard, Jean-Paul. 1978. « Cadre pour la définition d'un contenu pour le cours d'histoire nationale au secondaire » (mars). Texte non publié. Obtenu grâce à la collaboration de Jean-Paul Bernard.

Bissonnette, Lise. 1997. « Choc en vue ». *Le Devoir*, 3 juillet

Bock-Côté, Mathieu. 2007. *La dénationalisation tranquille : mémoire, identité et multiculturalisme dans le Québec post-référendaire*. Montréal : Boréal.

Bock-Côté, Mathieu. 2006. « À propos de l'histoire antinationale », *L'Action nationale*, Rubrique à chaud, 1^{er} mai. Reproduit dans le site *Vigile.net*.

Boileau, Josée. 2006. « Pas de chicane! ». *Le Devoir*, 28 avril.

- Bombardier, Denise. 2006. « Les belles histoires des pays d'en haut ». *Le Devoir*, 29 avril
- Bouchard, Claude et Robert Lagassé. 1986. *Nouvelle-France Canada Québec*. Montréal : Beauchemin.
- Bouchard, Gérard. 1998. « La réécriture de l'histoire nationale au Québec. Quelle histoire? Quelle nation? » in Robert Comeau et Bernard Dionne. *À propos de l'histoire nationale*. Sillery, Québec : Septentrion
- Bouchard, Gérard. 1999. *La nation québécoise au futur et au passé*. Montréal: VLB.
- Bouchard, Gérard. 2000. « Construire la nation québécoise. Manifeste pour une coalition nationale » in Michel Venne, dir. *Penser la nation québécoise*. Montréal, Québec Amérique.
- Boudreault, René. 1999. « Par-delà nos différends juridiques : à la recherche d'une réciprocité » in Michel Seymour, dir. *Nationalité, citoyenneté et solidarité*. Montréal : Liber.
- Boudreault, René. 2003. *Du mépris au respect mutuel. Clefs d'interprétation des enjeux autochtones au Québec et au Canada*. Montréal : Écosociété.
- Bourdon, Yves et Jean Lamarre. 1998. *Histoire du Québec. Une société nord-américaine*. Laval, Québec: Beauchemin.
- Bourque, Gilles. 2000. « Entre nations et société » in Michel Venne, dir. *Penser la nation québécoise*. Montréal, Québec Amérique.
- Bouvier, Félix et Laurent Lamontagne. 2006. « Quand l'histoire se fait outil de propagande ». *Le Devoir*, 28 avril.
- Brewer, Garry. 1974. « The Policy Sciences Emerge: to Nurture and Structure a Discipline ». *Policy Sciences* vol. 5, no 3.
- Brodeur-Girard, Sébastien *et al.* 2008. *Le Québec, une histoire à suivre...*, 2^e année du cycle, 2 vol. Laval, Québec: Édition Grand duc.
- British Columbia. 1997. *Social Studies 8 to 10*. Ministry of Education, Skill and Training. En ligne: http://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/social_studies/1997ss810.pdf (page consultée le 10 avril 2010).

Brown, George Williams. [1942] 1958. *Building the Canadian Nation*. New edition. Toronto: Dent.

Burke, Peter. 2001. «Overture. The New History: Its Past and its Future». In Peter Burke, ed. *New Perspectives on Historical Writing*. Second Edition. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.

Cachat, Gérard. 1984. *À la recherche de mes racines*. Outremont, Québec : Lidec.

Cairns, Alan C. 2005. *First nations and the Canadian state: in search of coexistence*. Kingston, Ontario: Institute of Intergovernmental Relations, School of Public Policies, Queen's University.

Cairns, Alan C. 2000. *Citizens Plus. Aboriginal Peoples and the Canadian State*. Vancouver et Toronto : University of British Columbia Press.

Canada. *Lois constitutionnelles de 1867 à 1982*. Ministère de la justice. En ligne : http://lois.justice.gc.ca/fra/const/9.html#anchorsc:7-bo-ga:l_II (page consultée le 10 avril 2011).

Canada. 1967. *A Survey of the Contemporary Indians of Canada: a report on economic, political, educational needs and policies*. (Rapport Hawthorn). Ottawa: Indian Affairs Branch.

Canada. 1967-1970. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*. (Rapport Laurendeau-Dunton). Ottawa : Imprimeur de la Reine.

Canada. 1969. *Livre blanc sur la politique indienne du Gouvernement du Canada*. Ministère des affaires indiennes et du Nord Canada. En ligne : <http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/arp/ls/pubs/cp1969/cp1969-fra.asp> (page consultée le 10 avril 2011).

Canada. 1996. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. (Rapport Erasmus-Dussault). 5 t. en 6 vol. Ottawa : La Commission.

Canada. 2010. « Énoncé du Canada appuyant la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. Ministère des Affaires indiennes et du Nord du Canada ». 12 novembre. En ligne <http://www.ainc-inac.gc.ca/ap/ia/dcl/stmt-fra.asp> (page consultée le 10 avril 2011).

Canck, Alexis de. 2004. *Convenance(s) des histoires*. Mémoire de maîtrise. Sciences humaines des religions, spécialisation en formation interculturelle. Université de Sherbrooke.

Cardin, Jean-François. 1984. *Le Québec : héritages et projets*. Montréal : Édition HRW.

Cardin, Jean-François. 1994. *Le Québec : héritages et projets*. 2^e édition. Montréal : Édition HRW.

Cardin, Jean-François. 2006. « Enseignement de l'histoire – les programmes d'histoire nationale : une mise au point. » *Le Devoir*, 29 avril.

Charbonneau, François. 1985. *Mon histoire*. Montréal : Guérin.

Charpentier, Louise *et al.* 1985. *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Charpentier, Louise *et al.* 1990. *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*. 2^e édition. Montréal : Centre éducation et culturel.

Charpentier, Louise. 1983. *Le programme et les manuels d'histoire du Canada de la réforme scolaire de 1948*. Mémoire de maîtrise. Histoire. Université de Sherbrooke.

Chauvette, Simone. 2006. « Enseignement de l'histoire : quelles motivations ? ». *Le Devoir*, 2 mai.

Coalition pour l'histoire. 2010. *Plateforme*. 23 février. En ligne : http://www.coalitionhistoire.org/sites/default/files/Plateforme_integrale_PDF.pdf (page consultée le 10 avril 2011).

Cobb, Roger et Charles Elder. 1971. « The Politics of Agenda-Building : An Alternative Perspective for Modern Democratic Theory ». *The Journal of Politics*, vol. 33, no 4.

Cobb, Roger, Jennie-Keith Ross et Marc Howard Ross. 1976. « Agenda Building as a Comparative Political Process ». *American Political Science Review* vol. 70, no 1.

Cohen, Michael, James March et Johan Olsen. 1972. « A Garbage Can Model of Organizational Choice ». *Administrative Science Quarterly* vol. 17, no 1.

Comeau, Pauline et Aldo Santin. 1995. *The First Canadians : A Profile of Canada's Native people today*. Toronto: James Lorimer & Company Publishing.

Comeau, Robert et Gordon Lefebvre. « L'urgence de l'histoire ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, no1.

Comeau, Robert et Jacques Rouillard. 2007. « La réforme de l'enseignement de l'histoire et la marginalisation de l'histoire politique dans les universités francophones ». *Bulletin d'histoire politique*, vol.15, no 3.

Commission scolaire Crie. 1994. *Histoire du Québec et du Canada*. Programme adapté d'Histoire du Québec et du Canada. Chisasibi, Québec : Commission scolaire Crie.

Commission scolaire Kativik. 1997. *Le guide du programme en sciences humaines du niveau secondaire*. Document ronéotypé.

Cornellier, Louis. 1996. « Comment peut-on être Québécois pure-laine ? » *Le Devoir*, 7 septembre

Courtois, Charles-Philippe. 2008. « L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle : nouvelles formes du cosmopolitisme ? » *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, no 3.

Courtois, Charles-Philippe. 2008b. « Histoire, identité et démocratie » in François Charbonneau et Martin Nadeau, dir. *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle*. Bruxelles: P.I.E Peter Lang.

Courtois, Charles-Philippe. 2009. *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien ?* Institut de recherche sur le Québec. En ligne : http://irq.qc.ca/storage/etudes/IRQ_Etude4_57.pdf (page consultée le 10 avril 2011).

Dagenais, Michèle et Laville, Christian. 2007. « Le naufrage du projet de programme d'histoire nationale. Retour sur une occasion manquée accompagnée de considérations sur l'éducation historique ». *Revue historique de l'Amérique française*, vol 60, no 4.

Dalongeville, Alain *et al.* 2007. *Présences*. 1^e année du cycle, 2 vol. Anjou, Québec : Édition CEC.

Dalongeville, Alain *et al.* 2008. *Présences. Une histoire thématique du Québec*. 2^e année du cycle, 2 vol.. Anjou, Québec : Édition CEC.

David, Michel. 2006. « La culture de l'oubli ». *Le Devoir*, 29 avril.

Delâge, Denys. 1997. « Autochtones, Canadiens, Québécois » in Laurier Turgeon *et al.*, dir. *Les espaces de l'identité*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Delâge, Denys. 2000. « Le Québec et les autochtones » in Michel Venne, dir. *Penser la nation québécoise*. Montréal : Éditions Québec Amérique.

DeLeon, Peter. 1999. « The Stages Approach to the Policy Process. What has it done? Where is it going? » in Paul A. Sabatier dir. 1999. *Theories of the Policy Process*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Dickinson, John A. et Brian Young. 1986. *Diverse Pasts : A History of Quebec and Canada*. Toronto: Copp Clark.

Dickinson, John A. et Brian Young. 1988. *A Short History of Quebec: A Socio-Economic Perspective*. Toronto: Copp Clark Pitman.

Dickinson, John A. et Brian Young. 1995. *Diverse Pasts : A History of Quebec and Canada*. Second Edition. Toronto: Copp Clark.

Dion-McKinnon, Danielle et Pierre Lalongé. 1984. *Notre histoire*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique.

Doucet, Sophie. 2007. « Je me souviens de quoi ? La réforme de l'enseignement de l'histoire pourrait marquer la fin d'une certaine idée du 'nous' québécois ». *L'Actualité*, 1^{er} septembre.

Dumont, Fernand. 1993. *Genèse de la société québécoise*. Montréal : Boréal compact.

Dupuis, René. 1995. « Les politiques canadiennes et québécoises relatives aux Autochtones » in Pirre Trudel, dir. *Autochtones et Québécois. La rencontre des nationalismes*. Montréal : Recherches amérindiennes au Québec.

Elster, Jon. 2007. *Explaining Social Behavior. More Nuts and Bolts for the Social Sciences*. New York: Cambridge University Press.

Enseignantes et enseignants membres du « comité élargi » 2004-2006. 9 juin 2006. Texte non-publié, grâce à la collaboration de Félix Bouvier.

Faries, Emily et Sarah Pashagumskum. 2002. *Une histoire du Québec et du Canada*. Trad. Kathleen Arsenault et Richard Kromp. Chisasibi, Qc : Commission scolaire Crie.

Fecteau, Jean-Marie *et al.* 2006. « Quelle histoire du Québec enseigner ? ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no 3.

Flanagan, Thomas. 2008. *First Nations? Second Thoughts*. Second Edition. Montreal & Kingston : McGill-Queen's University Press.

Fortin, Sylvain *et al.* 2007. *Fresques*. 1^e année du cycle, 2 vol. Montréal : Graficor Chenelière éducation, 2007.

Fortin, Sylvain *et al.* 2007. *Fresques*. 2^e année du cycle, 2 vol. Montréal : Graficor Chenelière éducation.

François, Etienne. 2007. « Le manuel franco-allemand d'histoire : une entreprise inédite ». *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, no 94.

Fraternité des Indiens du Canada. 1972. *La Maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Déclaration de principe. Présentée au Ministère des Affaires Indiennes et du Nord canadien.

Garneau, François-Xavier. [1845] 1996. *Histoire du Canada depuis sa découverte jusqu'à nos jours*. Présentation de Gilles Marcotte. Montréal : BQ.

Gélinas, Claude. 2000. « Anthropologie québécoise, études amérindiennes, et la revue *Recherches amérindiennes au Québec* ». *Anthropologica*, vol. 42, no 2.

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

Gettler, Brian. 2005. «The Attitude of Canadian Courts Towards Aboriginal Oral Tradition : The *Delgamuukw* Case» in Alain Beaulieu et Maxime Gohier, dir. *La recherche relative aux Autochtones. Perspectives historiques et contemporaines*. Actes du colloque étudiant. Chaire de recherche du Canada sur la question territoriale autochtone.

Gourdeau, Éric. 2002. « Genèse de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois » in Alain-G. Gagnon et Guy Rocher. *Regard sur la Convention de la Baie-James et du Nord québécois*. Montréal : Québec Amérique.

Grabowski, Jan. 2000. « L'historiographie des Amérindiens au Canada : Quelques données et commentaires portant sur les directions de la recherche et sur les travaux en cours ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 53, no 4.

Granatstein, Jack L. 2007. *Who Killed Canadian History?* Toronto : Harper Perennial.

Guay, Luc. 2006. « Quelle histoire ! » *Le Devoir*, 2 septembre.

Hamelin, Jean et Jean Provencher. 1981. *Brève histoire du Québec*. Montréal : Boréal.

- Hamelin, Jean. 1976. *Histoire du Québec*. Toulouse et Saint-Hyacinthe : Edisem, Privat.
- Harvey, Réginald. 2008. « Enseigner à Kanasatake - Le Big Bang autochtone n'a rien à voir avec l'autre... ». *Le Devoir*, 18 octobre.
- Hassenteufel, Patrick. 2008. *Sociologie politique : l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Howlett, Michael. 1994. « Policy Paradigm and Policy Change: Lessons from the Old and New Canadian Policies Towards Aboriginal Peoples ». *Policy Studies Journal*, vol. 22, no 4.
- Inchauspé, Paul. 2008. « La place de l'histoire et des perspectives historiques dans la réforme du programme d'études » in Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet, dir. *L'enseignement de l'histoire au début du XXIe siècle au Québec*. Québec : Septentrion.
- Jenson, Jane. 2000. « La modernité pluraliste du Québec. De la nation à la citoyenneté. » in Michel Venne, dir. *Penser la nation québécoise*. Montréal, Québec Amérique.
- Johnson, Micheline 1977. « La SPHQ, quinze années d'histoire ». *Bulletin de la Société d'histoire du Québec*, vol 16, no 1.
- Juteau, Danielle. 2000. « Les défis de l'option pluraliste » in Venne, Michel, dir. *Penser la nation québécoise*. Montréal : Éditions Québec Amérique.
- King, Anthony. 1985. « Reviewed Work : Agendas, Alternatives and Public Policies, by John Kingdon ». *Journal of Public Policy*, vol. 5, no 2.
- Kingdon, John. [1995] 2003. *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. Second Edition. New York : Longman Classics.
- Kymlicka, Will. 2001. *La citoyenneté multiculturelle. Une théorie libérale des droits des minorités*. Trad. Patrick Savidan. Montréal: Boréal.
- Lacoursière, Jacques. 2000. *Une histoire du Québec racontée par Jacques Lacoursière*. Sillery, Québec : Septentrion.
- Lanoix, Alexandre. 2008. « L'enseignement de l'histoire et la formation des identités nationales au Québec et au Canada » in Michel Sarra-Bournet et Félix Bouvier, dir. *L'enseignement de l'histoire au début du XXIe siècle au Québec*. Québec : Septentrion.

Lasswell, Harold. 1956. *The Decision Process : Seven Categories of Functional Analysis*. College Park, PA: University of Maryland Press.

Lavallée, Josianne. 2006. « Quand une histoire aseptisée conduit à l'amnésie historique d'un peuple ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, no 3.

Laville, Christian. 1991. « Les amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui ». *Traces*, vol. 29, no 2.

Lefrançois, David, Marc-André Éthier et Stéphanie Demers. 2010. "Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenneté". *Traces*, vol. 48, no3.

Legault, Josée. 1996a. « Histoire d'exister ». *Le Devoir*, 17 juillet.

Legault, Josée. 1996b. « Histoire d'exister ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, no 1.

Léger, Jean-Marc. « L'histoire nationale révisée à l'aune du multiculturalisme ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, no 1.

Lemieux, Vincent. 2002. *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir*. 2^e édition. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Lepage, Pierre. 2002. *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Québec. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Létourneau, Jocelyn. 1997. « Nous autres les Québécois. La voix des manuels d'histoire. » in Laurier Turgeon et al., dir. *Les espaces de l'identité*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Létourneau, Jocelyn. 2000. « Penser le Québec (dans le paysage canadien) » in Michel Venne, dir. *Penser la nation québécoise*. Montréal : Éditions Québec Amérique.

Létourneau, Jocelyn. 2000. *Passer à l'avenir. Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal : Boréal.

Létourneau, Jocelyn. 2004. *Le Québec, les Québécois: un parcours historique*. Québec : Musée de la civilisation.

Lévesque, Carole. 2002. « La culture entre mémoire et sens : parcours de l'anthropologie amérindianiste québécoise » in Denise Lemieux, dir. *Traité de la culture*. Sainte-Foy, Québec : Les éditions de l'IQRC.

Lincourt, Pierre. 2006. « L'enseignement de l'histoire au Québec ». *Le Devoir*, 6 mai.

Linteau, Paul-André, René Durocher et Jean-Claude Rober. 1979-1986. *Histoire du Québec contemporain*. 2 volumes. Montréal : Boréal.

Lisée, Jean-François. 1994. *Le tricheur. Robert Bourassa et les Québécois, 1990-1991*. Montréal : Boréal.

Liste des personnes externes consultées. 9 juin 2006. Texte non-publié, obtenu grâce à la collaboration de Félix Bouvier.

Morton, Desmond. 1983. *A Short History of Canada*. First Edition. Edmonton: Hurtig Publishers.

Morton, Desmond. 1994. *A Short History of Canada*. Second Edition. Toronto: McClelland & Stewart.

Mucciaroni, Gary. 1992. «The Garbage Can Model & the Study of Policy Making: A Critique». *Polity*, vol. 24, no 3.

Newfoundland and Labrador. 2005. *Grade 8 Newfoundland and Labrador History*. Government of Newfoundland and Labrador. Department of Education En ligne: http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/socialstudies/gr8/unit2_33-52.pdf (page consultée le 10 avril 2011).

Newfoundland and Labrador. 1996. *Social Studies. Canadian History 1201*. Government of Newfoundland and Labrador. Department of Education. En ligne: http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/curriculum/guides/socialstudies/can_history_1201.pdf (page consultée le 10 avril 2011).

North, Douglas. 1990. *Institutions, Institutional Change, and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Bomsawin, Alanis. 1993. *Kanehsatake : 270 ans de résistance*. Montréal : Office national du film.

Okasha, Samir. 2002. *Philosophy of Science. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Olsen, Johan. 1976. «Choice in an Organized Anarchy» in James March et Johan Olsen. *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen-Oslo-Tromsø: Universitetsforlaget.

Olsen, Johan. 2001. «Garbage Cans, New Institutionalism, and the Study of Politics», *American Political Science Review*, vol. 95, no 1.

Ontario. 2004. *History and Geography*. Grades 7 and 8. The Ontario Curriculum. Ministry of Education. En ligne: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/sstudies18curr.pdf> (page consultée le 10 avril 2011).

Ontario. 2008. *Canadian and World Studies (revised)*. Grades 9 and 10. The Ontario Curriculum. Ministry of Education. En ligne: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr.pdf> (page consultée le 10 avril 2011).

Organisation des Nations Unies. 2007. *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Résolution adoptée par l'Assemblée générale, 13 septembre 2007. En ligne : <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/fr/drip.html> (page consultée le 10 avril 2011).

Organisation des Nations Unies. 1994. *Décennie internationale des populations autochtones*. Résolution de l'Assemblée générale. En ligne : <http://www.unhcr.ch/huridocda/huridoca.nsf/%28Symbol%29/A.RES.49.214.Fr?Opendocument> (page consultée le 10 avril 2011).

Organisation internationale du travail. *Convention no 107*. Peuples indigènes et tribaux. En ligne: <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no107/lang--fr/index.htm> (page consultée le 10 avril 2011).

Organisation internationale du travail. *Convention no 169*. Peuples indigènes et tribaux. En ligne : <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--fr/index.htm> (page consultée le 10 avril 2011)

Ouellet, Fernand. 1966. *Histoire économique et sociale du Québec 1760-1850*. Montréal : Fides.

Ouellet, Fernand. 1988. *The Socialization of Quebec Historiography since 1960*. North York, Ontario.: Robarts Centre for Canadian Studies.

Parent, Sébastien. 2008. « De la science historique au secondaire ». In Michel Sarra-Bournet et Félix Bouvier, dir. *L'enseignement de l'histoire au début du XXIe siècle au Québec*. Québec : Septentrion.

Pefley, Mark et Jon Hurwitz. 1985. «A Hierachical Model of Attitude Constraint», *American Journal of Political Science*, vol. 29, no. 4.

Pierson, Paul. 2004. *Politics in Time: History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Pierson, Paul. 2000. «Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics», *American Political Science Review*, vol. 94, no 2.

Popper, Karl. 1963. *Conjectures and Refutations: the Growth of Scientific Knowledge*. Londres: Routledge et Kegan Paul.

Prud'homme, Julien. 2008. « La réforme du programme d'histoire nationale et ses acteurs, 1963-2006 » in Félix Bouvier et Michel Sarra-Bournet. *L'enseignement de l'histoire au début du XXIe siècle au Québec*. Québec : Septentrion.

Quebec Association of Teachers of History (QATH). 1972. « Réaction des anglophones au nouveau H-41 ». *Bulletin de la SPHQ*. Juin, pp. 42-52.

Québec. *Catalogue*. Centre de documentation. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports. En ligne : <http://centredocumentation.mels.gouv.qc.ca/?acode=start> (page consultée le 10 avril 2011).

Québec. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. À jour le 1^{er} mars 2011. En ligne : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm (page consultée le 10 avril 2011).

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

Québec. 1963. «History of Canada. Third Year High». *Course of Study for the English Catholic High Schools*. Québec: The Directorate.

Québec. 1965. «Grade X». *Handbook for Teachers in the Protestant Schools of the Province of Quebec*. Québec: Department of Education.

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

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

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

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

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

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

Québec. 1981b. *Règlement concernant le régime pédagogique au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Québec. 1982. *Histoire du Québec et du Canada*. 4^e secondaire. Programme d'études. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Québec. 1983. *Histoire du Québec et du Canada*. 4^e secondaire. Guide pédagogique. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

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

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

Québec. 1998. *Modification. Unité 7.3 Histoire du Québec et du Canada*. 4^e secondaire. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Québec. 2001. *Géographie, Histoire et Éducation à la citoyenneté*. Domaine de l'Univers social. Programme de la formation québécoise. Enseignement primaire. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Québec. 2004. *Un programme de formation pour le XXI^e siècle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports.

Québec. 2006a. *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Deuxième cycle du secondaire. Document de travail. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Québec. 2006b. *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Deuxième cycle du secondaire. Programme de formation. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Québec. Assemblée nationale. 2006c. Journal des débats. « Rôle du ministre de l'Éducation dans l'élaboration du programme d'histoire au secondaire ». 37^e législature, 2^e session. 2 mai. En ligne : http://www.assnat.qc.ca/archives/fra/37legislature2/Debats/journal/ch/060502.htm#_Toc134427186 (page consultée le 10 avril 2011).

Québec. 2010. « Le ministre Pierre Corbeil salut l'appui du gouvernement fédéral à la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones ». 15 novembre 2010. Québec : Secrétariat aux affaires autochtones. En ligne : http://www.saa.gouv.qc.ca/centre_de_presse/communiqués/2010/communiqué-20101115.htm (page consultée le 10 avril 2011).

Québec. 2010. *Malécites*. Secrétaire des affaires autochtones. En ligne : http://www.saa.gouv.qc.ca/relations_autochtones/profils_nations/malecites.htm (page consultée le 10 avril 2011)

Richard, Béatrice. « Oublier et disparaître ». *Bulletin d'histoire politique*, vol 15, no 1.

Rioux, Christian. 2006a. « Suicide assisté ». *Le Devoir*, 5 mai.

Rioux, Christian. 2006b. « La fin de l'histoire ». *Le Devoir*, 30 juin.

Rioux, Christian. 2006c. « La 'nouvelle gauche' ». *Le Devoir*, 17 novembre.

Robert, Jean-Claude. 1975. *Du Canada français au Québec libre. Histoire d'un mouvement indépendantiste*. Paris et Montréal : Flammarion.

Robinson, Scott et Warren Eller. 2010. « Participation in Policy Streams : Testing the Separation of Problems and Solutions in Subnational Policy Systems ». *The Policy Studies Journal* vol. 38, no 2.

Robitaille, Antoine. 2006a. « Cours d'histoire épurés au secondaire ». *Le Devoir*, 27 avril.

- Robitaille, Antoine. 2006b. « Fournier rejette l’histoire épurée ». *Le Devoir*, 28 avril.
- Rocher, Guy. 2000. « Des intellectuels à la recherche d’une nation québécoise » in Michel Venne, dir. *Penser la nation québécoise*. Montréal, Québec Amérique.
- Roy, Bruno. 2006. « L’engagement de l’histoire ». *Le Devoir*, 15 juin.
- Roy, Marcel et Dominic Roy. 1995. *Je me souviens. Histoire du Québec et du Canada*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du nouveau pédagogique.
- Sabatier, Paul. 2007. «Fostering the Development of Policy Theory» in Paul A. Sabatier. *Theories of the Policy Process*. Second Edition. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Sabatier, Paul et Christopher Weible. 2007. «The Advocacy Coalition Framework» in Paul A. Sabatier. *Theories of the Policy Process*. Second Edition. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Sabatier, Paul. 1999. «Fostering the Development of Policy Theory» in Paul A. Sabatier. *Theories of the Policy Process*. Boulder, Colorado: Westview Press
- Sabatier, Paul et Hank Jenkins-Smith. 1993. *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Sarra-Bournet, Michel *et al.* 2008. *Repères*. 2^e année du cycle. Saint-Laurent, Québec : Éditions du nouveau pédagogique.
- Sarra-Bournet, Michel. 2006. « Histoire du Québec : un difficile atterrissage. » *Le Devoir*, 11 décembre
- Sarra-Bournet, Michel. 2008. « Enseigner l’histoire du Québec: avec ou malgré le ‘renouveau pédagogique’ ». In Michel Sarra-Bournet et Félix Bouvier, dir. *L’enseignement de l’histoire au début du XXI^e siècle au Québec*. Québec : Septentrion.
- Schlager, Edella. 2007. « A Comparison of Frameworks, Theories and Models of Policy Processes» in Paul A. Sabatier, dir. *Theories of the Policy Process*. Second Edition. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Sérès, Aude. 2008. « Le manuel d’histoire franco-allemand : un modèle». *Le Figaro*. 9 avril.
- Seymour, Michel. 1999. *La nation en question*. Montréal : L’hexagone.

- Seymour, Michel. 2000. « Une nation inclusive qui ne nie pas ses origines » in Michel Venne, dir. *Penser la nation québécoise*. Montréal : Éditions Québec Amérique.
- Seymour, Michel. 2007. « L'impossible neutralité face à l'histoire. Remarques sur les documents de travail du MELS "Histoire et éducation à la citoyenneté" (Secondaire III et secondaire IV) ». *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, no 2.
- Seymour, Michel. 2008. « Postface » in François Charbonneau et Martin Nadeau dir., *L'histoire à l'épreuve de la diversité culturelle*. Bruxelles: P.I.E Peter Lang.
- Shoup, Brian. 2001. "Policy Section Members Vote for the Most Important Works in Public Policy." *Policy Currents* vol. 11, no 2.
- Sioui, Georges E. [1989] 1999. *Pour une histoire amérindienne de l'Amérique*. Saint-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Stone, Deborah. 1988. *Policy Paradox and Political Reason*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Surel, Yves. 2000. « The role of cognitive and normative frames in policy-making ». *Journal of European Public Policy*, vol. 7, no. 4.
- Thibeault, Andrée *et al.* 2007. *Repères*. 1^e année du cycle, 2 vol., Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique.
- Trigger, Bruce. 1976. *The Children of Aataentsic: a History of the Huron People to 1660*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Trofimenkoff, Susan Mann. 1983. *The Dream of Nation. A Social and Intellectual History of Quebec*. Toronto : Gage Publishing.
- Trudel, Pierre. 2010. « Oka, 20 ans plus tard – Les dessous d'un conflit historique ». *Le Devoir*, 11 juillet.
- Trudel, Marcel et Geneviève Jain. 1969. *L'histoire du Canada : enquête sur les manuels*. Ottawa : Imprimeur de la Reine.
- Vaugeois, Denis et Jacques Lacoursière. 1968. *Histoire, 1534-1968*. Montréal : Édition du renouveau pédagogique.
- Vaugeois, Denis et Jacques Lacoursière. 1978. *Canada-Québec : synthèse historique*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Vaugeois, Denis. 1978. « Réponse au texte de Sylvie Vincent », *Bulletin de la SPHQ*, vol. 16, no 2.

Venne, Michel, dir. 2000. *Penser la nation québécoise*. Montréal : Éditions Québec Amérique.

Vincent, Sylvie. 1978a. « Les manuels d'histoire sont-ils porteurs de stéréotypes sur les Amérindiens, ou Que sont devenus le 'bon Huron' et le 'méchant Iroquois' ? ». *Bulletin de la SPHQ*, vol. 16, no 2.

Vincent, Sylvie. 1978b. « Réponse à une critique de Denis Vaugeois. Et si on bricolait un autre mythe national? » *Bulletin de la SPHQ*, vol. 16, no 4.

Vincent, Sylvie et Bernard Arcand. 1979. *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec. Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Ville LaSalle, Québec : Hurtubise HMH.

Vincent, Sylvie. 1992. « La révélation d'une force politique : les Autochtones » in Gérard Daigle et Guy Rocher, dir. *Le Québec en jeu. Comprendre les grands défis*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. .

Weaver, Sally M. 1990. «A New Paradigm in Canadian Indian Policy for the 1990s». *Canadian Ethnic Studies*, vol. 22, no 3.

Zahariadis, Nikolaos. 1992. «To Sell or Not to Sell? Telecommunications Policy in Britain and France». *Journal of Public Policy*, vol. 12, no 4.

Zahariadis, Nikolaos. 1995a. *Markets, States, and Public Policy. Privatization in Britain and France*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Zahariadis, Nikolaos. 1995b. «Comparing Lenses in Comparative Public Policy». *Policy Studies Journal*, vol. 23, no 2.

Zahariadis, Nikolaos et Christopher Allen. 1995. « Ideas, Networks, and Policy Streams : Privatization in Britain and Germany» *Policy Studies Review*, vol. 1-2, no 14.

Zahariadis, Nikolaos. 1996. «Selling British Rail: An Idea Whose Time Has Come». *Comparative Political Studies*, 29.

Zahariadis, Nikolaos. 1999. «Ambiguity, Time and Multiple Streams» in Paul A. Sabatier. *Theories of the Policy Process*. Boulder, Col: Westview Press

Zahariadis, Nikolaos. 2007. «The Multiple Streams Framework. Structure, Limitations, Prospects» in Paul A. Sabatier. *Theories of the Policy Process*. Second Edition. Boulder, Colorado: Westview Press.

Zorn, Nicolas. 2006. *Sauvons notre histoire*. Télé-Libération. En ligne.
http://www.radioactif.tv/index_related.php?id=14795 (page consultée le 10 avril 2011).

Annexe I : Tableaux

Tableau 9 Les manuels de HQC approuvés¹³⁸

| Années | Manuels approuvés |
|-----------|---|
| 1985-1986 | Le Québec, héritages et projets, 1984 Notre histoire, 1984 |
| 1986-1987 | Le Québec, héritages et projets, 1984 Notre histoire, 1984 À la recherche de mes racines, 1984 |
| 1987-1988 | Le Québec, héritages et projets, 1984 Notre histoire, 1984 À la recherche de mes racines, 1984 Mon histoire, 1985 |
| 1988-1991 | Le Québec, héritages et projets, 1984 Notre histoire, 1984 À la recherche de mes racines, 1984 Mon histoire, 1985 Nouvelle histoire du Québec et du Canada, 1985 Nouvelle-France, Canada, Québec, 1986 Diverse Pasts, 1986 |
| 1991-1993 | Le Québec, héritages et projets, 1984 Notre histoire, 1984 À la recherche de mes racines, 1984 Mon histoire, 1985 Nouvelle-France, Canada, Québec, 1986 Diverse Pasts, 1986 |
| 1993-1994 | À la recherche de mes racines, 1984 Mon histoire, 1985 Nouvelle-France, Canada, Québec, 1986 Diverse Pasts, 1986 Nouvelle histoire du Québec et du Canada, 1990 |
| 1994-1995 | Mon histoire, 1985 Nouvelle-France, Canada, Québec, 1986 Diverse Pasts, 1986 Nouvelle histoire du Québec et du Canada, 1990 |
| 1995-1996 | Diverse Pasts, 1986 Nouvelle histoire du Québec et du Canada, 1990 Le Québec, héritages et projets, 1994 |
| 1996-1997 | Nouvelle histoire du Québec et du Canada, 1990 Le Québec, héritages et projets, 1994 Diverse Pasts, 1995 |

¹³⁸ Voir le Catalogue du Centre de documentation du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports. En ligne : <http://centrededocumentation.mels.gouv.qc.ca/?acode=start> (page consultée le 20 janvier 2011).

| | |
|-----------|---|
| 1997-2008 | Nouvelle histoire du Québec et du Canada, 1990 Le Québec, héritages et projets, 1994 Diverse Pasts, 1995 Je me souviens, 1995 |
|-----------|---|

Tableau 10 La place des autochtones dans les manuels, pris individuellement

| Manuels | Pourcentage des pages où l'on parle des autochtones | Pourcentage des pages où l'on parle beaucoup des autochtones |
|--|---|--|
| Canada-Québec : synthèse historique, 1970 | 23.1 | 5.2 |
| Canada-Québec : synthèse historique, 1978 | 22.9 | 5.2 |
| Notre histoire, 1984 | 16.3 | 4.4 |
| À la recherche de mes racines, 1984 | 16.9 | 5.1 |
| Le Québec : héritages et projets, 1984 | 20.0 | 7.3 |
| Une nouvelle histoire du Québec et du Canada, 1985 | 21,3 | 6,8 |
| Mon histoire, 1985 | 18.9 | 6.1 |
| Nouvelle-France, Canada, Québec, 1986 | 25.5 | 6.3 |
| Diverse Pasts, 1986 | 25.6 | 8.6 |
| Une nouvelle histoire du Québec et du Canada, 1990 | 20.7 | 6.8 |
| Le Québec : héritages et projets, 1994 | 21.6 | 6.9 |
| Je me souviens, 1995 | 19.0 | 9.3 |
| Diverse Pasts, 1995 | 27.3 | 10.8 |
| Présences, 2007, sec. III | 33.1 | 14.3 |
| Présences, 2007, sec IV | 25.2 | 5.5 |
| Le Québec, une histoire à suivre..., 2007, sec III | 28.0 | 15.7 |
| Le Québec, une histoire à suivre..., 2007, sec IV | 24.5 | 14.8 |
| Fresques, 2007, sec III | 30.8 | 16.7 |
| Fresques, 2007, sec IV | 32.5 | 9.6 |
| Repères, 2007, sec III | 26.1 | 13.6 |
| Repères 2007, sec IV | 26.6 | 7.6 |

Tableau 11 La place des autochtones dans les manuels de HQC, par année

| Années | Pourcentage des pages où l'on parle beaucoup des autochtones | Pourcentage des pages où l'on parle des autochtones | N |
|--------------------------------|--|---|----|
| 1985/1986 | 5,9 | 18,2 | 1 |
| 1986/1987 | 5,6 | 17,7 | 1 |
| 1987/1988 | 5,7 | 18 | 1 |
| 1988/1989,1989/1990, 1990/1991 | 6,4 | 20,6 | 3 |
| 1991/1992,1992/1993 | 6,3 | 20,5 | 3 |
| 1993/1994 | 6,6 | 21,5 | 1 |
| 1994/1995 | 7 | 22,7 | 1 |
| 1995/1996 | 7,4 | 22,6 | 1 |
| 1996/1997 | 8,2 | 23,2 | 1 |
| 1997/1998-2007/2008 | 8,5 | 22,2 | 11 |
| Moyenne | 7,4 | 21.3 | |

Tableau 12 La place des autochtones dans les manuels de HEC, pris individuellement

| III | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Pourcentage des pages où l'on parle beaucoup des autochtones | Pourcentage des pages où l'on parle des autochtones |
| Présences | 14,3 | 33,1 |
| Le Québec, une histoire à suivre... | 15,7 | 28,0 |
| Fresques | 16,7 | 30,8 |
| Repères | 13,6 | 26,1 |
| Moyenne | 15,1 | 29,5 |
| IV | | |
| | Pourcentage des pages où l'on parle beaucoup des autochtones | Pourcentage des pages où l'on parle des autochtones |
| Présences | 5,5 | 25,2 |
| Le Québec, une histoire à suivre... | 14,8 | 24,5 |
| Fresques | 9,6 | 32,5 |
| Repères | 7,6 | 27,6 |
| Moyenne | 9,4 | 27,5 |
| Moyenne des deux années | 12,2 | 28,5 |

Tableau 13 La place des autochtones dans les examens ministériels de juin, par année

| | Pourcentage des questions où l'on parle beaucoup des autochtones | Pourcentage des questions où l'on parle des autochtones |
|-----------------------------|--|---|
| 1977 | 2 | 10 |
| 1978 | 2 | 20 |
| 1980 | 4 | 10 |
| 1981 | 12 | 18 |
| 1982 | 4 | 6 |
| 1983 | 6 | 16 |
| 1984 | 2 | 6 |
| 1985 | 2 | 12 |
| Moyenne Histoire 412 | 4,3 | 13 |
| 1986 | 5 | 10 |
| 1987 | 5 | 20 |
| 1988 | 6.45 | 9.45 |
| 1989 | 0 | 13.8 |
| 1990 | 3.45 | 16.8 |
| 1991 | 6.45 | 22.8 |
| 1992 | 3 | 10.35 |
| 1993 | 6.45 | 33.15 |
| 1994 | 3.45 | 10.35 |
| 1995 | 3 | 12.45 |
| 1996 | 3 | 19.8 |
| 1997 | 3.45 | 20.25 |
| 1998 | 3.45 | 6.9 |
| 1999 | 0 | 15.9 |
| 2000 | 3 | 19.35 |
| 2001 | 3.45 | 16.8 |
| 2002 | 3 | 12.9 |
| 2004 | 3 | 16.8 |
| 2005 | 3 | 13 |
| 2006 | 3 | 12 |

| | | |
|--------------------|------------|-------------|
| 2007 | 6 | 15 |
| 2008 | 3 | 15 |
| Moyenne HQC | 4,2 | 15,6 |
| 2009 | 25 | 30 |
| 2010 | 15 | 36,8 |
| Moyenne HEC | 20 | 33,4 |

Tableau 14 La place des autochtones avant vs à partir de la Conquête dans les manuels, pris individuellement

| Manuels | Pourcentage des pages où l'on parle beaucoup des autochtones | Pourcentage des pages où l'on parle des autochtones |
|--|--|---|
| Notre histoire, pré-Conquête | 3,5 | 13,4 |
| À la recherche de mes racines, pré-Conquête | 4,4 | 9,9 |
| Le Qc, héritages et projets, 1984, pré-Conquête | 5,5 | 12,8 |
| Le Qc, héritages et projets, 1994, pré-Conquête | 4,7 | 13,8 |
| Une nouvelle histoire du Qc et du Ca, 1985, pré-Conquête | 3,9 | 11,1 |
| Une nouvelle histoire du Qc et du Ca, 1990, pré-Conquête | 3,7 | 11,1 |
| Diverse Pasts, 1986, pré-Conquête | 6,4 | 14,7 |
| Diverse Pasts, 1995, pré-Conquête | 8,1 | 14,7 |
| Mon histoire | 5,5 | 13,8 |
| Nouvelle-France, Canada, Qc | 4,4 | 17,3 |
| Je me souviens | 8,3 | 14,9 |
| Présences III, pré-Conquête | 12,1 | 18,5 |
| Présences IV, pré-Conquête | 4,9 | 11,9 |
| Le Québec, une histoire à suivre... III, pré-Conquête | 14,8 | 20,6 |

| | | |
|---|------|------|
| Le Québec, une histoire à suivre... IV, pré-Conquête | 13,8 | 17,6 |
| Fresques III, pré-Conquête | 15,0 | 22,2 |
| Fresques IV, pré-Conquête | 6,8 | 14,1 |
| Repères III, Pré-Conquête | 12,1 | 19,0 |
| Repères IV, Pré-Conquête | 3,4 | 10,0 |
| Moyenne HEC | 12,2 | 28,5 |
| Moyenne HQC | 7,4 | 21,2 |
| Moyenne HEC, pré-Conquête | 10,4 | 16,7 |
| Moyenne HQC, pré-Conquête | 5,3 | 13,4 |

Annexe II : Personnes rencontrées

- 1) Jean-Paul Bernard (histoire, UQÀM ; comité de rédaction, HQC)
- 2) Louise Charpentier (coordonnatrice de HQC)
- 3) Stéphane Dorais (enseignant en histoire, comité élargi, HEC)
- 4) Marius Langlois (Directeur des programmes au primaire et au secondaire en univers social, MELS ; coordonnateur et membre du comité restreint, HEC)
- 5) Lise Quirion (enseignante en histoire, membre du comité restreint et principale rédactrice de HEC)
- 6) Alain Beaulieu (histoire, UQÀM ; consulté pour les manuels, HEC)
- 7) Félix Bouvier (didactique de l'histoire, UQTR)
- 8) Jean-François Cardin (didactique de l'histoire, Uval, consulté pour HEC)
- 9) Michèle Dagenais (histoire, UdeM)
- 10) John A. Dickinson (histoire, UdeM, co-auteur du manuel *Diverse Pasts*)
- 11) Marc-André Éthier (didactique de l'histoire, UdeM)
- 12) Michel Sarra-Bournet (histoire et science politique, UdeM et UQÀM, co-auteur du manuel *Repères* pour HEC)