



*Autochtoniser l'enseignement de l'histoire du Québec et du
Canada au secondaire et à l'université :
entre volonté, obstacles épistémologiques et tensions identitaires*

*Sabrina Moisan, Université de Sherbrooke
Aude Maltais-Landry, Université de Sherbrooke
Sivane Hirsch, Université Laval*

Résumé :

L'appel à l'action 62 de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada (CVR, 2012), qui porte sur l'éducation pour la réconciliation, interpelle directement les institutions scolaires canadiennes, et plus précisément la classe d'histoire. Alors que l'éducation des enfants non-autochtones est prise en charge par les provinces, il semble que le Québec avance plus lentement que d'autres provinces dans le projet de reconnaissance et d'inclusion des perspectives et des savoirs autochtones dans l'enseignement de l'histoire. Comment expliquer cette spécificité de l'histoire coloniale du Québec? Pour y répondre, nous avons questionné des personnes enseignant l'histoire du Québec et du Canada au secondaire et à l'université (n=46) sur leur position à l'égard de l'inclusion des savoirs et des perspectives autochtones dans l'enseignement de leur discipline et les pistes d'action qu'elles identifient pour mettre en œuvre les appels à l'action de la CVR. De cette analyse, nous constatons d'abord un certain engouement pour l'inclusion de l'histoire autochtone dans les cours, mais se dégagent également des obstacles épistémologiques et identitaires pouvant expliquer la spécificité québécoise dans le projet d'autochtonisation en cours au Canada.

Mots clés : autochtonisation; enseignement de l'histoire; histoire du Québec et du Canada; représentations sociales; pratiques d'enseignement

Indigenizing the Teaching of Quebec and Canadian History at the Secondary and University Levels: Between Willingness, Epistemological Obstacles and Identity-Related Tensions

Abstract:

The Truth and Reconciliation Commission of Canada's (TRC) Call to Action 62 (2012), which focuses on education for reconciliation, directly challenges Canadian educational institutions, and more specifically the history classroom. While the education of non-Indigenous children is the responsibility of the provinces, it seems that Quebec is moving slower than other provinces in the project of recognizing and including Indigenous perspectives and knowledges in the teaching of history. How can we explain this in relation to the specific contexts of Quebec's settler colonial history? To answer this question, we asked individuals teaching Quebec and Canadian history at the secondary and university levels (n=46) about their position on the inclusion of Indigenous perspectives and knowledges in the teaching of their discipline and the courses of action they identified to implement the TRC's calls to action. From this analysis, we perceived first of all a certain enthusiasm for the inclusion of Indigenous history in classrooms, but epistemological and identity-related obstacles also emerged that could explain the specificity (or particularity) of Quebec in the current project of Indigenization in Canada.

Keywords: Indigenization; the teaching of history; history of Quebec and Canada; social representations; teaching practices

L'inclusion des savoirs, des perspectives et des réalités autochtones dans les programmes d'études canadiens est en cours à tous les niveaux scolaires, du primaire jusqu'à l'université. Malgré qu'un mouvement pancanadien soit perceptible, ces transformations curriculaires et institutionnelles ont reçu une réponse différenciée en fonction des gouvernements provinciaux ou territoriaux. Ainsi, si la Colombie-Britannique, la Saskatchewan ou l'Alberta ont pris un rôle de leadership dans ce processus, il semble que le Québec avance plus lentement (Côté, 2019; Pilote et Joncas, 2020). Ce constat est toutefois à nuancer d'emblée, puisque des universités québécoises travaillent étroitement, et certaines depuis longtemps, avec les communautés autochtones vivant à proximité. De même, la publication en 2020 par les communautés autochtones québécoises d'une compétence professionnelle en enseignement offre des pistes fondamentales et concrètes permettant de « valoriser et [de] promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones » (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2020). Néanmoins, les programmes d'études de l'école québécoise, les programmes de formation des personnes enseignantes et les cours universitaires en histoire du Québec et du Canada tiennent encore peu compte de ces perspectives et de ces expériences historiques.

Dans leur analyse des différentes initiatives provinciales, Pilote et Joncas (2020) suggèrent comme facteur explicatif du retard québécois l'absence « d'attentes formelles » à l'égard de l'inclusion des savoirs et réalités des Premiers Peuples¹ dans les prescriptions ministérielles (p. 18). Cette piste est probablement juste, mais s'accroît par quelques particularités de la société québécoise qui méritent d'être soulignées pour expliquer les distinctions avec les approches des autres provinces canadiennes, telles ses expériences historiques, ses relations au passé et au territoire et ses caractéristiques culturelles.

Dans cet article, nous explorons un peu plus cette situation en nous appuyant sur les propos de personnes enseignant l'histoire du Québec et du Canada au secondaire et à l'université au Québec². Ainsi, la question de recherche guidant ce texte est la suivante : comment les personnes donnant un cours de synthèse sur l'histoire du Québec et du Canada au Québec se représentent-elles le projet d'inclusion des savoirs, des expériences et des perspectives autochtones dans ce cours? Pour y répondre, nous avons questionné les personnes participantes sur leur position à l'égard de l'inclusion des savoirs et des perspectives autochtones à l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada et les pistes d'action qu'elles identifient pour mettre en œuvre les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada (2012). Après avoir discuté brièvement du projet d'autochtonisation, nous présenterons quelques considérations théoriques et méthodologiques, puis des éléments qui se dégagent des résultats de recherche en termes d'obstacles pouvant expliquer la spécificité québécoise dans le projet canadien de reconnaissance des savoirs, des expériences et des perspectives autochtones.

¹ Nous utilisons sans distinction les expressions Premiers Peuples, Peuples autochtones et Autochtones dans ce texte.

² Les résultats présentés dans cet article ont été obtenus dans le cadre du projet de Moisan *et al.*, *La pluralité des expériences historiques dans le passé national et son enseignement : représentations des historiens, des enseignants et des futurs enseignants du secondaire* (CRSH, 2017-2022).

Contexte sociopolitique et enjeux éducatifs

La réflexion sur l'autochtonisation de l'éducation s'inscrit dans un contexte sociopolitique particulier. En effet, les témoignages de personnes ayant survécu à l'expérience des pensionnats autochtones ont provoqué une prise de conscience, un sentiment d'empathie et un choc dans la population canadienne et les institutions scolaires. Bien que certaines demandes aient été formulées avant celles de la CVR par les Peuples autochtones, notamment dans la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (Fraternité des Indiens du Canada, 1972), les appels à l'action de la CVR (2012) ont donné un nouvel élan au projet d'inclusion de l'histoire des Premiers Peuples dans les programmes d'études au Canada, de la maternelle au postsecondaire. Dans ce projet, la classe d'histoire se trouve particulièrement interpellée, et ce, à tous les niveaux scolaires. L'action 62 sur l'éducation pour la réconciliation contient les deux points suivants, qui nous intéressent particulièrement :

62. Nous demandons aux gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux, en consultation et en collaboration avec les survivants, les [P]euples autochtones, et les éducateurs, de :
- i. rendre obligatoire, pour les élèves de la maternelle à la douzième année, l'établissement d'un programme adapté à l'âge des élèves portant sur les pensionnats, les traités de même que les contributions passées et contemporaines des [P]euples autochtones à l'histoire du Canada;
 - ii. prévoir les fonds nécessaires pour permettre aux établissements d'enseignement postsecondaire de former les enseignants sur la façon d'intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones dans les salles de classe. (CVR, 2012, p. 19)

Cet appel à l'action 62 invite à ajouter des contenus historiques jusque-là quasi absents ou mal représentés dans les programmes d'études ainsi qu'à former des personnes enseignantes capables de soutenir ce projet.

Ce dernier élément incite à se questionner. Selon quels paramètres peut-on réfléchir à la question de l'inclusion des savoirs, des expériences et des perspectives autochtones à l'enseignement de l'histoire? S'agit-il seulement d'ajouter des contenus ou est-il question de plus que cela? En ce sens, le point (i) de l'appel 62 semble être à première vue relativement aisé à mettre en œuvre, puisqu'il ne bouleverse pas de façon significative les programmes en cours. Sa difficulté résiderait surtout dans le fait que les thématiques proposées (p. ex. les pensionnats et le génocide; les traités numérotés; la dépossession du territoire) peuvent avoir une forte charge émotive et provoquer l'inconfort chez les élèves comme chez les personnes enseignantes. À cela s'ajouterait, pour ces derniers, un sentiment d'imposture (qui suis-je pour raconter cette histoire?) conjugué à une méconnaissance de ces expériences historiques (Kanu, 2005; Korteweg et Fiddler, 2018; Miles, 2019; Restoule et Nardozi, 2019).

Le point (ii) de l'appel 62, plutôt laconique, contient néanmoins un projet qui ne relève pas seulement de l'ajout de nouveaux apprentissages dans un cursus déjà établi, mais bien d'une familiarisation et d'un engagement avec la transmission de nouveaux systèmes de savoirs (Battiste, 2013).

Toujours est-il que les indications quant à l'autochtonisation restent assez générales. Les appels à l'action de la CVR ne mentionnent qu'une seule fois le terme « colonisation », alors que les concepts d'autochtonisation et de décolonisation sont absents ou quasi absents. Ce dernier terme n'apparaît qu'à deux reprises dans le sommaire du rapport final de la CVR (2015), et ce, dans une note de bas de page en référence à un ouvrage de Battiste (2013) et dans l'extrait suivant, qui reprend un passage de l'ouvrage *Unsettling the Settler within* (Regan, 2010) :

Les témoins non-autochtones doivent être disposés à « prendre le risque d'interagir différemment avec les Autochtones – avec vulnérabilité, avec humilité et avec la volonté de poursuivre la lutte de la décolonisation malgré l'inconfort qu'elle nous apporte... [et] en acceptant les récits [de la vie dans les pensionnats] comme des enseignements précieux – relativement à ces moments dérangeants aptes à changer nos convictions, nos attitudes et nos actions. (CVR, 2015, p. 296)

C'est une invitation lancée aux non-Autochtones pour procéder à une remise en question de leur « propre » manière de comprendre l'histoire, notamment de la part des personnes enseignantes, mais aussi de la part des élèves en cours de scolarisation. Bien que ce ne soit pas formulé dans ces termes, il est possible d'affirmer que ces appels à l'action invitent à autochtoniser le système scolaire.

Qu'est-ce qu'autochtoniser l'enseignement de l'histoire?

Dans les discours publics, les concepts de réconciliation, d'autochtonisation et de décolonisation semblent parfois utilisés de manière interchangeable. Dans un contexte de développement des curricula et d'autochtonisation des institutions postsecondaires, Antoine *et al.* (2018) indiquent cependant que ces trois processus, bien qu'interreliés, sont distincts :

La décolonisation est une composante de l'autochtonisation, car elle consiste à remettre en question la domination de la pensée occidentale et à mettre la pensée autochtone au premier plan. L'autochtonisation fait partie de la réconciliation, car elle implique la création d'une nouvelle relation entre les Autochtones et les non-Autochtones. Mais ces processus présentent d'importantes distinctions. [Traduction libre³] (p. 7)

Pour ces auteurs, la réconciliation, qui vise la guérison et la création de nouvelles relations, serait une responsabilité des *settlers*, alors que la décolonisation et l'autochtonisation relèveraient surtout d'initiatives des Premiers Peuples.

Pour Gaudry et Lorenz (2018), l'autochtonisation est le concept central chapeautant la décolonisation et la réconciliation. En contexte universitaire, ce processus se décline, selon leurs constats, sur un continuum exigeant de plus en plus de transformations. Ainsi, l'autochtonisation en tant qu'inclusion se limite globalement à favoriser l'accès aux personnes étudiantes et aux professeurs et professeures autochtones à une institution universitaire largement inchangée; l'autochtonisation en tant que réconciliation va un peu plus loin, en cherchant à sensibiliser

³ Decolonization is a component of Indigenization, because it means challenging the dominance of Western thought and bringing Indigenous thought to the forefront. Indigenization is part of reconciliation, because it involves creating a new relationship between Indigenous and non-Indigenous people. But these processes have important distinctions.

l'ensemble de la communauté universitaire aux réalités autochtones et aux torts commis envers les Peuples autochtones ainsi qu'à instaurer de meilleures relations entre les peuples; l'autochtonisation en tant que décolonisation exige une réelle transformation de l'université et des rapports de pouvoir ainsi qu'un engagement profond envers les systèmes de connaissances, les personnes et les intellectuel.le.s autochtones.

Devant la polysémie de ces concepts, il est difficile de définir où se situe le projet d'inclusion des savoirs, des perspectives et des expériences autochtones dans l'enseignement de l'histoire. On peut à juste titre se demander s'il est abusif de parler de décolonisation quand il s'agit d'œuvrer à l'intérieur d'institutions existantes, comme le système scolaire et les universités canadiennes, puisqu'il n'y a pas vraiment de transformation des rapports de pouvoir entre société majoritaire et Premiers Peuples. Pour Tuck et Yang (2012), le terme décolonisation vise principalement la reconnaissance des souverainetés autochtones et la restitution des terres volées, et ne devrait pas être utilisé en tant que métaphore d'autres projets de justice sociale. Comme ce projet tel que nous l'entrevoions nécessite d'aller au-delà de simples ajouts de contenus et de s'interroger sur les repères et la manière dont l'histoire s'est traditionnellement construite et enseignée, nous parlerons d'autochtoniser l'enseignement de l'histoire.

Pour transposer cette réflexion à l'enseignement de l'histoire, nous avons recours à des propositions théoriques permettant de construire une vision sociale complexe, incluant de multiples perspectives et capable de questionner le statu quo. À partir des écrits de Banks (1998) sur ce qu'on nommait alors une éducation multiethnique, Moisan, Zanazanian et Maltais-Landry (2020) proposent une modélisation pour l'enseignement de l'histoire, qui se décline en cinq approches situées sur un continuum visant à inclure la diversité des savoirs, des expériences et des perspectives historiques dans une perspective toujours plus transformatrice et émancipatrice :

1. Addition : l'ajout de concepts et événements propres à l'histoire d'un groupe, ce qui se traduirait, par exemple, par l'ajout de contenus sur des thèmes et concepts propres aux expériences historiques autochtones (pensionnats, traités, etc.);
2. Contribution : l'ajout des contributions de ce groupe à la construction sociale, qui pourrait se faire, par exemple, en discutant des échanges, des emprunts et des alliances entre les Premiers Peuples et les sociétés coloniales;
3. Expérience : l'étude d'une multitude de perspectives et d'expériences, qui se traduirait par l'écoute des voix et l'étude des interprétations autochtones sur des événements du passé et du présent;
4. Transformation : l'étude de systèmes de pensée et de rapports de pouvoir en vue de revoir sa propre positionalité, qui consisterait, par exemple, à s'arrêter comme élève (ou personne enseignante) à sa position (p. ex. sociale, politique, économique), à réfléchir aux rapports de pouvoir dans lesquels on s'inscrit et à voir l'effet de cette positionalité sur une vision du monde considérée du coup comme partielle, partielle, mais néanmoins légitime. Cette prise de conscience permet d'envisager le recours à d'autres perspectives comme étant nécessaire dans la construction d'une vision du monde et d'une société plus juste;
5. Action sociale/émancipation : l'étude des leviers d'action permettant de transformer sa

vision de la société, de sa place en son sein et de réparer les torts du passé, qui se traduirait en classe d'histoire par une étude historique des enjeux contemporains en s'attardant aux racines des problèmes et aux solutions possibles.

Pour Antoine *et al.* (2018), on ne devrait pas parler d'autochtonisation lorsqu'il y a simplement ajout de contenus autochtones à un cours – ce qu'on voit dans les deux premières approches (addition et contribution). Les deux dernières approches (transformation et action sociale/émancipation), qui impliquent notamment de revoir les rapports de pouvoir dans le récit historique lui-même, mais également dans le processus d'écriture de l'histoire, auraient un potentiel plus grand dans une démarche d'autochtonisation et de décolonisation de l'enseignement de l'histoire.

Quelques considérations méthodologiques

Dans le cadre d'un projet de recherche s'intéressant à la représentation de la pluralité des expériences historiques dans l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada au secondaire et à l'université (CRSH, Moisan *et al.*, 2017-2022), nous avons réalisé, entre 2018 et 2020, 46 entrevues semi-dirigées avec des personnes enseignant l'histoire du Québec et du Canada au secondaire (n=21) et à l'université (n=22), ainsi qu'avec trois personnes engagées dans la conception d'expositions muséales sur l'histoire du Québec et du Canada, que nous qualifions d'historiens publics. L'inclusion de ces personnes dans l'échantillon visait à explorer une hypothèse selon laquelle il serait plus aisé d'inclure une diversité d'expériences dans la construction d'un récit historique national pour l'histoire *publique* que l'histoire *scolaire* ou universitaire.

Les personnes participantes ont été recrutées majoritairement par des invitations personnalisées. Pour les personnes historiennes universitaires et issues des musées, la sélection s'est effectuée en fonction de leurs objets de recherche, qui devaient porter sur l'histoire du Québec et du Canada, ainsi que sur leur expérience dans l'enseignement des cours de synthèse sur cette même histoire. Pour les personnes enseignantes du secondaire, des appels à participation ont été envoyés par les associations professionnelles, ce qui a par la suite mené à un recrutement par effet boule de neige. Les entrevues, dont la durée variait entre 50 minutes et trois heures (moyenne 1 h 30), abordaient la définition de la pluralité des expériences historiques, la pertinence de leur inclusion dans l'étude et l'enseignement de l'histoire du Québec, les défis à cette inclusion et les actions que les personnes enseignantes déclaraient mettre en œuvre à cet effet. Une question spécifique posée à la toute fin du questionnaire portait sur l'appel à l'action 62 de la CVR, mais l'inclusion des expériences historiques des Peuples autochtones a été abordée spontanément dans toutes les entrevues.

	Secondaire (n=21)	Universitaire (n=22)	Musée (n=3)	Total
Homme	11	15	1	27
Femme	10	7	2	18
Francophone	15	16	3	34
Anglophone	6	6	0	12
Identité autochtone	0	0	1	1

Tableau 1. Caractéristiques des personnes participantes telles qu'elles ont été déclarées⁴.

Les données ont été soumises à une analyse thématique de contenu (Negura, 2006). Même si le discours des personnes participantes diverge sur le plan des préoccupations, du ton employé et du niveau d'abstraction, quelques points de convergence ressortent de leurs propos. C'est sur ces points, qui portent notamment sur leurs idées de l'inclusion des savoirs, des expériences et des perspectives autochtones dans l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada, que nous nous arrêtons pour cet article.

L'analyse a permis d'identifier les nœuds autour desquels s'organisent les obstacles à l'inclusion des savoirs, des expériences et des perspectives autochtones au Québec. Ces derniers sont de deux natures : les obstacles épistémologiques et les tensions identitaires. Les obstacles épistémologiques permettent de s'arrêter sur les moyens de l'inclusion des savoirs, des expériences et des perspectives autochtones ainsi que sur l'effet que cette inclusion peut avoir sur l'enseignement de l'histoire et ses fondements. Les tensions identitaires, pour leur part, limitent la portée des ajouts relatifs aux savoirs, aux expériences et aux perspectives autochtones et émergent en partie en raison d'une collision entre deux projets collectifs de reconnaissance fondés sur des interprétations divergentes des expériences historiques. Nous croyons qu'en approfondissant chacun de ces obstacles, nous serons en mesure de mieux comprendre la particularité de la situation québécoise en matière d'inclusion des savoirs, des expériences et des perspectives des Premiers Peuples dans l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada.

Des obstacles épistémologiques

L'inclusion des savoirs, des expériences et des perspectives autochtones à l'enseignement de l'histoire dans une optique d'autochtonisation oblige à entendre la critique de Battiste (2013) lorsqu'elle affirme que l'histoire fait violence aux savoirs autochtones, notamment en raison du fait que le travail historique et l'enseignement de l'histoire favorisent traditionnellement l'écrit, proposent une vision du passé téléologique, soit linéaire et progressive, et des interprétations le plus souvent centrées sur les perspectives eurocanadiennes. L'ouverture aux modes de connaissance autochtones

⁴ Les caractéristiques identitaires présentées ici ne sont pas exhaustives, ni toujours mutuellement exclusives. Elles reflètent toutefois la façon dont les participant.e.s se sont défini.e.s. Nous avons inclus l'identité autochtone autodéclarée en raison du thème de cet article et surtout pour signaler le fait que les personnes participantes sont très majoritairement non-Autochtones.

invite à discerner différents rapports au passé, à mettre en application une vision circulaire du temps, à envisager autrement la relation au territoire et à l'environnement ainsi qu'à s'attarder davantage au lieu et à l'histoire locale (Marker, 2011). Transformer ainsi l'enseignement de l'histoire oblige à revoir certains de ses fondements et soulève divers enjeux. Dans cette partie sur les obstacles épistémologiques, nous verrons les possibilités et les limites de l'inclusion de savoirs et contenus autochtones, les défis méthodologiques que provoque la combinaison des savoirs autochtones et allochtones ainsi que l'inconfort relatif à la recherche de la vérité.

Une inclusion dépassant rarement l'addition de contenus sur l'histoire autochtone

Il faut souligner d'entrée de jeu que pour toutes les personnes ayant participé à notre enquête, l'addition de contenus en lien avec l'histoire autochtone est vue de manière favorable et est déjà largement pris en compte dans l'enseignement de certains moments clés tels que les suivants : époque précoloniale, colonisation, Nouvelle-France, système des réserves, pensionnats, expérience capitaliste du XIX^e siècle, colonisation de l'Ouest, formation du Peuple Métis, *Loi sur les Indiens*, enjeux contemporains, problèmes constitutionnels, crise d'Oka. Il s'agit de contenus très ciblés la plupart du temps, dont la majorité porte sur l'histoire des réserves et des pensionnats ainsi que sur les effets de la colonisation. Ces ajouts semblent incontournables, du moins à l'université, comme l'indique cette historienne :

Je pense donc qu'il est absolument essentiel d'inclure [les expériences autochtones]. Je ne pense pas que quiconque, par exemple, enseignant l'histoire du Canada post-Confédération puisse aujourd'hui le faire sans un engagement substantiel avec les histoires et les expériences autochtones. Je pense que chaque cours que j'ai donné ce semestre comportait une composante, et je ne pense pas que cela aurait été le cas il y a quelques années, car il y a tellement plus de matériel avec lequel travailler. [...] J'ai l'impression que nous ne pouvons vraiment pas raconter les histoires que nous avons traditionnellement racontées sans réfléchir à la manière dont les expériences autochtones étaient différentes ou à la manière dont elles étaient liées. [Traduction libre⁵] (HUF03En⁶)

Une grande variété de thématiques sont aussi propices à l'inclusion des savoirs, des expériences et des perspectives : les métissages, la démographie, les échanges et alliances, les contributions des Premiers Peuples à l'histoire du Canada, les relations entre les *Blancs* et les Premiers Peuples. Pour cet enseignant du secondaire, il est important d'ajouter ces savoirs, ces

⁵ Texte original: So, I think it's absolutely critical that [Indigenous experiences] be included. [...] I don't think anyone, for instance, teaching the history of post-Confederation Canada now can do so without substantial engagement with Indigenous histories and experiences. I think every single lecture that I gave this semester had some component and I don't think that would have been the case a few years ago, there's just so much more material to work with. [...] I feel like we really can't tell any of the stories that we have conventionally told without either thinking about how Indigenous experiences were different or how they were connected. (HUF03En)

⁶ Les extraits ont été anonymisés par un code tel que celui-ci. Les deux premières lettres renvoient à la profession (p. ex. : HU = Historien universitaire), la troisième renvoie au genre de la personne, les deux chiffres qui suivent représentent le nombre d'années d'expérience en enseignement et les dernières lettres renvoient à la langue dans laquelle l'entrevue a été menée.

expériences et ces perspectives autochtones sur le passé, et ce, afin de mieux comprendre les enjeux actuels :

C'est de parler de la réalité des Autochtones aujourd'hui, puis surtout du pourquoi c'est comme ça aujourd'hui. Pourquoi ils vivent dans des réserves, pourquoi certaines réserves n'ont pas d'eau potable, d'électricité, de choses nécessaires à la vie comme ça. Pourquoi il y a une loi qui les encadre. Pourquoi il y a un statut spécial qui existe... Fait que, comprendre ça, je pense que ça permet une meilleure ouverture à l'autre [...]. Parler de la posture d'un Autochtone par rapport [à la Confédération, à Louis Riel, à la politique nationale]. La conscription, pendant les deux guerres mondiales, on parle beaucoup de la position des francophones, des anglophones puis tout ça, mais les Autochtones, eux autres, est-ce qu'ils ont pu participer? Est-ce qu'ils ont pu intégrer l'armée? Est-ce qu'ils avaient le droit? C'était quoi leur opinion là-dessus? (ESH01Frb)

D'autres personnes, comme cette enseignante au secondaire, insistent aussi sur la nécessité d'inclure les voix des Premiers Peuples dans le récit, notamment à l'aide de films ou de témoignages, afin d'entendre leurs perspectives et de mettre au jour leur agentivité :

[Dans notre école], nous cherchons maintenant des moyens de nous assurer que notre programme d'études montre la façon dont les peuples des Premières Nations ont réagi et essaient maintenant de donner un nouveau souffle à leurs communautés, et ce que font les groupes des Premières Nations dans l'enseignement de leur propre histoire. Je pense que le fait de toujours enseigner l'histoire des Premières Nations d'une manière qui en fait toujours des victimes est également très problématique. [Traduction libre⁷] (ESF20En)

Présenter l'histoire selon des perspectives autochtones crée par ailleurs un certain inconfort, comme l'exprime cette enseignante du secondaire :

Je pense que ce serait davantage du point de vue des Peuples autochtones, ce que je ne peux pas faire, non pas que je ne puisse pas, mais je ne sais pas si je suis en mesure de transmettre ce point de vue. [...] Parce que je ne sais pas s'il s'agit d'événements. Ce n'est pas une question de dates et de lieux, c'est une question d'expérience et de perspective, en quoi c'est différent et comment cela les a affectés, quel est leur point de vue sur la Loi sur les Indiens à l'époque et aujourd'hui, en quoi elle protège et en quoi elle ne protège pas, et sur le système des réserves aujourd'hui, vous savez, juste cette expérience et ce qu'elle signifie pour eux. [Traduction libre⁸] (ESF19En)

⁷ Texte original : [In our school] we're now looking at ways to also make sure that in our curriculum we're showing the way First Nations people have reacted and are now trying to breathe new life into their communities, and what are, you know, First Nations groups doing in the teaching of their own history. Like, always teaching about First Nations history in a way that always makes First Nations people victims, I think is very problematic as well. (ESF20En)

⁸ Texte original : I think it would be more from the perspective of Indigenous peoples, which I can't, not that I can't, but I don't know that I'm in a position to necessarily transfer that along. [...] Because I don't know that it's about events. It's not about dates and places, it's about experience and perspective, and how is it different and how did it affect them and what is their perspective on the Indian Act at the time and now and how is it protecting and how is it not protecting and the reserve system now, you know, just that experience and what it means to them. (ESF19En)

En somme, les personnes enseignantes rencontrées procèdent à l'addition de contenus spécifiques aux expériences historiques autochtones, ce qui permet de bonifier la trame narrative historique, voire de la complexifier en insérant d'autres perspectives à l'interprétation des événements majeurs du passé canadien ; toutefois, cette approche remet rarement en question la trame narrative historique. Nous avons recensé peu de propos portant sur les visions du monde et les épistémologies autochtones. De même, les exemples donnés par les personnes participant à l'enquête ne permettent pas de dire que les enjeux contemporains que vivent les communautés autochtones sont abordés comme objets d'études ou comme problèmes à régler en vue de transformer la société comme le souhaiteraient les membres des Premiers Peuples. Leurs voix à ce sujet sont peu présentes dans les pratiques déclarées.

Défis méthodologiques

Plusieurs des arguments avancés par les personnes participantes pour justifier une inclusion limitée des savoirs, des expériences et des perspectives autochtones dans la trame narrative historique enseignée relèvent d'enjeux méthodologiques. La question des sources qui peuvent être considérées en histoire est au cœur du dilemme. L'absence de documents écrits issus des Premiers Peuples avant et au cours de la colonisation française dans la vallée du Saint-Laurent oblige les personnes enseignant l'histoire à s'en remettre aux écrits européens SUR les Autochtones et à l'archéologie. L'extrait suivant illustre ce problème :

[J]e parle beaucoup du problème des sources, comment est-ce qu'on peut... dans la mesure où, oui, il y a une tradition orale, il y a un certain nombre de traces archéologiques. Il y a plein de choses qu'on peut faire avec des sources qui, du point de vue de l'histoire traditionnelle, le sont pas mal moins, hein, traditionnelles mais, en même temps, ce qu'il faut faire beaucoup, c'est de prendre des sources qui ont été rédigées par des Français, souvent à des fins très officielles. On s'adressait au secrétaire d'État à la Marine à Versailles, on s'adressait, à l'intérieur de l'ordre des Jésuites, au Supérieur des Jésuites, au Directeur, c'est là une prose qui est très, très officielle, et donc déjà déformée de diverses manières. Comment est-ce qu'on peut déconstruire ces sources-là pour essayer de mieux saisir la teneur des relations entre ceux qui écrivent et les Amérindiens⁹ qui sont décrits? (HUH25Frb)

Ainsi, intégrer ou considérer les savoirs, les expériences et les perspectives autochtones demande notamment d'ouvrir la porte aux récits oraux, aux témoignages et aux méthodes alternatives de lecture des documents écrits, ce que peu de personnes interviewées ont affirmé faire.

Soulignons également une différence avec les conceptions autochtones de l'histoire par rapport au jugement de ce qui est significatif dans le passé. Chez les Premiers Peuples, une importance est accordée aux histoires qui permettent de mieux vivre sa vie (Archibald, 2008; Battiste, 2013) ou qui incarnent une relation profonde au territoire (Marker, 2011), alors que quelques

⁹ Bien que le terme Amérindiens ait été retiré des programmes scolaires en 2018 et soit de moins en moins utilisé dans l'espace public, il est employé par plusieurs personnes participantes francophones, parfois en alternance avec Autochtones. Son utilisation témoigne probablement d'une habitude, mais peut-être aussi d'un attachement à une historiographie spécifiquement québécoise.

personnes enseignantes suggèrent que pour intégrer la trame narrative historique, un événement doit être considéré comme un fait ayant créé du changement (p. ex. social, politique, économique). C'est l'idée avancée par cet enseignant du secondaire qui a abordé les choix des contenus pour un programme d'histoire :

Normalement, pour qu'un élément soit historique, il doit avoir marqué son époque puis la suite des choses. Donc, ce qu'on devrait choisir devrait avoir eu un impact dans la suite des choses. Ça serait ça, un critère historique. (ESH07Fr)

À l'aune de ce critère de sélection des contenus historiques, les événements propres à l'histoire autochtone peuvent être jugés moins pertinents ou en marge de la trame narrative historique du développement politique ou économique de la société québécoise ou canadienne, par exemple.

Bien que l'inclusion de l'histoire autochtone soit un projet important et légitime pour toutes les personnes rencontrées, certaines d'entre elles voient un risque à ce que ce projet ait une visée purement rectificatrice ou morale, ce qui risquerait de l'éloigner de la rigueur souhaitée :

Je pense donc que nous laissons parfois le politiquement correct jouer un rôle trop important dans ce que nous allons mettre dans un programme d'histoire. [...] Et je pense que le meilleur exemple, sans avoir l'air d'une personne horrible, serait les Autochtones, que c'est... je ne veux pas dire "la saveur du jour", [...] parce qu'il est important que nous en parlions et que nous apprenions à leur sujet, mais c'est juste que les Autochtones ont été tellement discriminés pendant si longtemps et qu'ils essaient tellement de corriger cela que cela pourrait être une sur-correction et donc trop d'emphase là où il ne devrait pas nécessairement y en avoir. [Traduction libre¹⁰] (ESH12En)

On remarque une prudence, voire une méfiance, chez certaines personnes à l'égard du projet de réécriture de l'histoire incluant les savoirs, les expériences et les perspectives autochtones, qui apparaîtrait trop militant, trop politique ou qui donnerait une place exagérée aux savoirs, aux expériences et aux perspectives historiques des Premiers Peuples :

[...] c'est-à-dire qu'on ne peut pas simplement, pour des raisons de rectitude politique, pour raconter l'histoire du Québec en fonction des attentes au présent, donner une place dans l'expérience historique québécoise, disons, aux allophones, qui est supérieure à la place qu'ils ont effectivement occupée. [...] Si on fait une histoire du Québec, ben les Autochtones, ils vont avoir leur place, c'est-à-dire qu'au fur et à mesure où on entre dans l'ère industrielle, ils sont tassés, ils sont poussés, ils sont marginalisés. [...] Moi, je suis tout à la fois sensible, mais en même temps réticent à cette idée voulant que, dans une synthèse d'histoire du Québec, on doit considérer les Autochtones comme des sujets majeurs. Je suis d'accord pour ne pas les mettre de côté complètement, mais c'est qu'à un moment donné, ils ne sont plus au cœur du

¹⁰ Texte original : So, I do believe that sometimes we let political correctness play too much of a role on what we are going to put into a history program. [...] And I think the best example is that, without sounding like a horrible person, would be the Indigenous, that it's... I don't wanna say "flavour of the day," [...] because it is important that we discuss them and learn about them, but it's just the Indigenous were so badly discriminated on for so long and they're trying so hard to correct that that it might be an over-correction and therefore too much of an emphasis where there should not necessarily be. (ESH12En)

théâtre historique québécois. Et il faut leur donner leur place, la place qui leur revient.
(HUH34Fr)

Il ressort notamment de cet extrait d'un enseignant universitaire que dans certaines versions de l'histoire du Québec et du Canada enseignée, les groupes soient représentés en fonction de leur capacité à faire l'histoire et en fonction de leur contribution à la construction sociale. Selon cette vision, il ne faudrait pas surexposer l'histoire autochtone, car cela lui donnerait une place exagérée par rapport au rôle joué par les Autochtones dans l'histoire. Ce critère de sélection des contenus semble vu comme une manière de pallier les pressions politiques ou militantes, mais il exprime néanmoins une hégémonie de l'histoire politique sur l'histoire sociale ou culturelle. Dans cette perspective, n'étant pas dépositaires du pouvoir, les Premiers Peuples, comme d'autres groupes marginalisés, pourraient plus difficilement être les moteurs de l'histoire.

Plusieurs personnes enseignantes, surtout anglophones, sont davantage critiques de ce cadre politique imposé par l'histoire du Québec et du Canada et favorisent plutôt une histoire transnationale, dépassant les frontières coloniales. Cette posture leur permet de redonner la parole aux Autochtones. Pour ce faire, elles ont notamment recours aux traditions orales ou aux méthodes de l'histoire orale dans le souci d'une plus grande justice sociale :

L'histoire orale est une méthodologie de recherche, mais elle est également utilisée pour la vérité et la réconciliation. Elle est utilisée pour la construction de la communauté. Elle est utilisée pour la justice. Et [...] il y a un pouvoir de guérison dans le fait de partager son histoire, et c'est vraiment très controversé, parce que ce n'est pas... je ne pense pas que ce soit inhérent, mais cette idée de peut-être régénération sociale, que le partage d'histoires crée des liens, et dans le contexte où il y a des ruptures entre les générations ou entre les communautés, vous savez, la régénération est vraiment importante. C'est pourquoi réfléchir à la façon de reconnecter les gens à travers l'histoire, à travers les histoires, est une façon de reconstruire. [Traduction libre¹¹] (HUH18En)

Cette (re)connexion devrait aussi se faire entre les systèmes de savoirs, comme l'indique cette professeure d'université, qui invite à sortir d'une histoire trop conventionnelle et à ouvrir un dialogue avec les systèmes de savoirs autochtones : « J'ai donc l'impression qu'il reste encore beaucoup à faire en termes d'intégration des universitaires autochtones ou du savoir autochtone et du savoir conventionnel, ou qu'il y a un meilleur dialogue. » [Traduction libre¹²] (HUF03En)

Cette ouverture aux autres épistémologies peut être déstabilisante, comme l'indique la seule personne de notre échantillon qui se définit comme membre d'une Première Nation. Celle-ci

¹¹ Texte original : Oral history, it's a research methodology, but it's also being used for Truth and Reconciliation. It's being used as community building. It's being used for justice. And [...] there's a healing power in sharing your story, and that's really quite controversial, because it's not... I don't think it's inherent, but this idea of maybe social regeneration, that sharing stories creates connection, and in the context where you have ruptures between generations or between communities, you know, regeneration is really important. And so thinking about how reconnecting people through history, through stories is one way to sort of build anew. (HUH18En)

¹² Texte original : So, I feel like there's still a lot that needs to be done in terms of how Indigenous scholars or Indigenous knowledge and conventional knowledge is integrated, or there's a better dialogue. » (HUF03En)

appelle explicitement à la transdisciplinarité et à l'ouverture de la profession historienne à d'autres méthodes :

Je pense que c'est une insécurité qui peut être méthodologique, mais ça peut aller plus loin que ça aussi. Et je pense que ça peut être embarrassant, insécurisant. Puis en même temps, l'historien va toujours pouvoir se justifier, « ben non, moi je suis un historien, donc ma matière, c'est les sources, donc les archives, donc l'écrit. » Mais probablement que ces gens-là ne sont pas prêts à rencontrer l'Autre. [...] Les meilleures recherches en histoire, je trouve que ce sont des recherches qui vont justement inclure les perspectives anthropologiques, des méthodologies anthropologiques et des sources anthropologiques et sociologiques, parce que ça rend tellement plus vivant le matériel historique, je trouve, ça le fait fleurir, ça lui donne beaucoup plus de perspectives. C'est beaucoup plus riche. (HPH06Fr)

Les extraits qui précèdent mettent en lumière la nécessité d'une rencontre et d'un dialogue entre les Autochtones et les autres membres de la société canadienne. Ils soulèvent également la question de la légitimité d'un enseignement fondé uniquement sur l'histoire. Ils constituent un appel à une approche interdisciplinaire et décloisonnée pour l'étude du passé.

Sur la recherche de LA vérité

Les personnes enseignant l'histoire au secondaire et à l'université que nous avons rencontrées restent attachées à certains principes, dont celui selon lequel l'histoire est une interprétation tendant vers la vraisemblance (Ségal, 2012). Cette idée problématise le concept de vérité, tel qu'il est présenté dans le projet de justice réparatrice de la CVR, qui indique que la vérité est nécessaire à la réconciliation.

Si *une* vérité particulière, ou l'adhésion à une seule interprétation du passé, est un préalable pour la réconciliation, alors le projet, selon certaines personnes participantes, relèverait du dogme. Dans ce cas, l'enseignement de l'histoire pourrait plus difficilement y contribuer. C'est notamment en raison de cette dérive épistémologique potentielle que des personnes enseignantes voient certaines initiatives d'autochtonisation de l'enseignement de l'histoire comme une tentative de la part de groupes militants d'imposer une nouvelle narration univoque du colonialisme canadien. L'intention derrière l'inclusion des savoirs, des expériences et des perspectives autochtones doit ainsi être explicite. Pour ce professeur d'université, seules les raisons qu'il qualifie de disciplinaires ou de savantes sont acceptables :

Est-ce qu'on doit [inclure l'histoire autochtone] pour des raisons de morale civique? Ou est-ce qu'on doit le faire parce que le savoir disciplinaire, en histoire, est rendu là, et fait déjà place, dans la production savante, à ces groupes-là? Moi, je penche plus pour la deuxième raison, qui converge avec la première, mais qui met mieux la table, je dirais, pour une réflexion plus riche sur le comment. (HUH13Fr)

Selon ce participant, l'histoire et son enseignement sont caractérisés par le fait d'envisager différentes perspectives et interprétations visant à reconstruire le passé avec vraisemblance. La

réconciliation gagnerait ainsi davantage à miser sur la pluralité des perspectives et des interprétations, sur l'ouverture au doute et parfois aussi à l'ambiguïté du passé :

Quand tu es trop certain, là, tu ne découvres plus rien. Ou tu comprends tout croche. En revanche, si tu acceptes d'être toujours en position d'ouverture, d'être toujours bouleversé, ainsi de suite, d'être décontenancé, là, à ce moment-là, tu peux faire des affaires intéressantes, tu peux découvrir des choses. (HUH28Fr)

En somme, inclure les savoirs, les expériences et les perspectives autochtones dans le cours d'histoire du Québec et du Canada pose des enjeux épistémologiques qui touchent la méthodologie de l'histoire, la posture des personnes enseignantes (leur propre *épistémè*) et les tensions éventuelles entre vraisemblance et vérité ainsi qu'entre morale et histoire.

Tensions identitaires

D'autres obstacles plus interprétatifs qu'épistémologiques se dressent sur le chemin de l'inclusion des savoirs, des perspectives et des expériences autochtones dans l'enseignement de l'histoire au Québec. Le récit de l'histoire du Québec et du Canada, autant aux paliers élémentaires et secondaires qu'au palier postsecondaire, est encore marqué par le cadre national québécois et centré sur l'expérience de la majorité francophone. Dans ce récit, la période de la Nouvelle-France est un moment fondateur de la mémoire collective. Or, cette période charnière pour les uns se trouve remise en question ou réinterprétée par l'inclusion d'un certain récit de l'expérience historique autochtone. Nous développons ici plus spécifiquement cet exemple, car il est au fondement du récit national québécois et permet de saisir les tensions avec lesquelles doivent composer les personnes enseignantes des paliers élémentaire et secondaire ainsi que du postsecondaire.

La Nouvelle-France, entre âge d'or et péché originel

Aux XIX^e-XX^e siècles se met en branle le projet de construction de la narration de l'expérience historique canadienne-française, qui sera marqué par l'émergence de la science historique et par l'idéologie catholique. Les écrits de Lionel Groulx et de François-Xavier Garneau ont contribué à construire une narration héroïque d'un peuple, dont on trouve encore les traces dans la mémoire collective de cette population (Létourneau et Moisan, 2004). L'enseignement de l'histoire « nationale » au Québec francophone était au tout début de l'école publique une histoire à saveur religieuse et avait pour but de construire une communauté de langue française, catholique et proche du territoire (coureurs des bois, agriculteurs, etc.). La Révolution tranquille et le rapport Parent ont contribué à la laïcisation de l'école et de l'enseignement de l'histoire, mais le récit dorénavant proposé par l'école à tous les élèves et étudiants et étudiantes de la province est resté centré sur la perspective et l'expérience canadiennes-françaises.

La période de la Nouvelle-France occupe ainsi une place centrale dans l'histoire du Canada présentée au Québec. Les premières décennies de la colonisation française sont vues dans la mémoire collective et l'historiographie comme une sorte d'âge d'or où la population s'était libérée des contraintes et de l'ordre social français et où la langue française pouvait s'épanouir sans contrainte. Lors de cette période devenue véritable mythe-histoire (Létourneau, 2014), les relations

avec les Premiers Peuples alliés sont remémorées comme étant fraternelles, solidaires, voire familiales. On se souvient volontiers du fait que le roi de France favorisait le métissage dans la vallée du Saint-Laurent, tout en encourageant la francisation et la conversion des Premières Nations. Ainsi, un courant de l'historiographie québécoise propose que de ces relations avec ce nouveau territoire et ses populations autochtones alliées serait né le peuple canadien : « Tant dans les rapports sociaux que dans la culture et l'identité, ces influences indiennes ont contribué à la créolisation des colons et à l'émergence d'une identité canadienne dès l'époque de la Nouvelle-France » (Delâge, 2011, p. 1).

Dans ce récit historique fortement critiqué par certains, qui voient dans ce « métissage originel » un mythe souvent récupéré pour des raisons politiques (Gaudry et Leroux, 2017; Leroux, 2018, 2019), la colonisation française est moins perçue comme un projet de dépossession des Premiers Peuples de leur territoire et de leurs ressources que comme une époque de fondation d'une nouvelle société en Amérique. Sans nécessairement aller aussi loin que de parler de trois peuples « fondateurs », plusieurs personnes enseignantes font référence à cette triade Autochtones – Français – Britanniques au cœur de l'histoire. La société de la Nouvelle-France est vue par certaines personnes historiennes rencontrées comme une société coloniale, soit, mais pas colonialiste, au sens violent du terme. Cette idée est justifiée par le fait que les rapports de pouvoir entre Autochtones et Canadiens français auraient été plus égaux, fondés sur des échanges et des mélanges, sur un mode de vie similaire et, surtout, différent de celui proposé en France.

La nuance et la complexité du passé seraient ainsi une valeur à cultiver pour bien faire comprendre le passé et éviter de le dénaturer. Pour cette raison, le fait de discuter du passé canadien comme d'un génocide prenant racine dès la période de la colonisation française suscite la méfiance de certaines personnes rencontrées. L'usage de la colonisation violente et brutale comme grille de lecture permettant d'expliquer toute l'expérience du Canada – « comme le faisait jadis le marxisme [pour l'histoire de l'humanité] » [HUH14Fr] – mènerait à plaquer des intentions génocidaires sur les actions des Canadiens du temps de la Nouvelle-France, ce qui serait anachronique et ferait preuve d'une ignorance de l'expérience historique francophone. Cet historien regrette que cet argumentaire soit véhiculé, notamment dans ce qu'il nomme les *Native studies*. Toutefois, il admet également qu'une erreur similaire a été commise par des historiens des siècles derniers :

[Q]uand on est plus dans une perspective de *Native studies*, [...] d'être davantage militant, puis si par exemple on fait de l'histoire contemporaine, on peut avoir une lecture qui [n']est peut-être pas la bonne de l'histoire coloniale ou de l'histoire des premières rencontres. Mais en même temps, à l'inverse, c'est facile d'idéaliser, puis les biographes de Champlain l'ont fait, d'idéaliser nos bons Français qui ont collaboré avec les Autochtones, alors que les Espagnols, puis les Anglais les ont détruits. Ça, c'était la vieille formule de Francis Parkman au XIX^e siècle. Ça, je peux dire, je n'adhère pas à ça, parce que je pense que c'est plutôt une question du poids du nombre, parce qu'on a vu ce que les Français ont fait ailleurs dans le monde colonial. Ils ont tenté d'exterminer les Natchez en Louisiane, alors que ça répond à des impératifs politiques. Mais [ici] on n'est pas dans une perspective de destruction raciale organisée, pensée, donc il faut faire attention avec les étiquettes qu'on accole. (HUH14Fr)

Les amplifications interprétatives nuiraient ainsi à la compréhension des rapports de force entre Autochtones et Canadiens français au moment de la Nouvelle-France. Ce constat est approfondi dans cet extrait du propos d'un autre historien universitaire :

[...] c'est qu'il n'y a pas d'Amérindiens qui parlent français [en Nouvelle-France]. Aucun. Eux autres, c'est leur pays, pourquoi ils apprendraient le français? Aucune importance pour eux. Et leur relation avec la religion aussi, le missionnariat n'est pas ce qu'on pense, ce n'est pas ce qui va être imposé plus tard par les oblats. [...] Donc ça, c'est aussi des manières de reconnaître une agentivité, de reconnaître que les Amérindiens ne sont pas passifs dans cette histoire-là, et qu'ils sont actifs pendant une très, très longue période. Et aussi qu'il ne faut pas mélanger des pensionnats autochtones avec la période de la Nouvelle-France. [...] Il ne faut pas mélanger tout ça. Parce que, il y a parfois des tentations de télescoper une politique de la [seconde] moitié du XIX^e siècle qui se prolonge [...] dans des buts très particuliers, même si on a un but d'évangélisation dans les deux cas, la manière que c'est mis en place, la manière que c'est appliqué, dans des contextes tellement différents. Les Jésuites, parmi les Hurons, n'ont pas du tout le même pouvoir, n'ont pas du tout les mêmes opportunités [...] Ils causent du tort, à travers les épidémies, ils causent des dissensions politiques, mais ce n'est pas du tout le même phénomène d'abus physiques, sexuels, psychologiques qu'on va retrouver dans les pensionnats. Donc ça, c'est aussi important de garder, d'éviter les anachronismes de ce type-là. (HUH26Fr)

Ainsi, si génocide il y a eu, on ne pourrait lui donner des racines dans la période de la colonisation française en Nouvelle-France.

Pour d'autres, plus critiques de cette interprétation du passé canadien-français, ce mythe-histoire d'un peuple pacifique et non colonialiste en Nouvelle-France relève de la fabulation en présentant les colons français comme des Autochtones :

Eh bien, l'histoire n'est pas neutre, n'est-ce pas [...] Je pense que quelqu'un qui dirait que [parler de la diversité dans le passé du Québec est un anachronisme] craint que tout changement par rapport au récit traditionnel du Québec—qui met l'accent sur la colonisation française, traitant essentiellement les Québécois francophones presque comme des Autochtones—devienne politiquement menaçant. Ce que je peux comprendre d'un point de vue politique, mais, vous savez, il est évident que ce n'est pas critique. [Traduction libre¹³] (HUH18En)

Il semble effectivement exister un choc entre les récits associés aux luttes pour la reconnaissance autochtone et canadienne-française, comme l'exprime cette professeure universitaire :

¹³ Texte original: Well, history's not neutral, right [...] I think someone who would say that [talking about diversity in Quebec's past is an anachronism] is worried that any shift away from the traditional Quebec narrative—which forefronts French settlement, essentially treating French Quebecers as almost like Indigenous people—becomes politically threatening. Which I can understand from a political standpoint, but, you know, obviously, it's uncritical. (HUH18En)

Je suis fort consciente que si on endosse pleinement la proposition qui consiste à intégrer toute la réflexion sur les Autochtones dans notre histoire, ça nous fait complètement débarquer du national. Le national perd sa légitimité totale, parce qu'au fond, notre histoire nationale, elle est constituée sur la prise de possession du sol en Nouvelle-France. C'est évident, là, que ça va à l'encontre d'une histoire qui [...] endosserait totalement la lecture autochtone. Donc, ce n'est pas compatible! Alors, ce qu'on peut faire, et ce que je fais, c'est d'intégrer la réflexion sur les Autochtones à notre histoire nationale, tu sais, occidental-dominante. Alors, je suis consciente, moi, quand je fais ça, que ça ne sera jamais à la pleine satisfaction des groupes autochtones, qui ont une perspective beaucoup plus radicale, et qui invalident, au fond, tout notre récit, patiemment constitué, mais constitué sur une sorte de violence fondatrice initiale! (HUF17Fr)

Tous ces extraits montrent l'importance majeure que prend la période de la colonisation française dans l'imaginaire québécois francophone et dans le récit de l'histoire nationale québécoise. Ils permettent également de voir comment un discours faisant l'impasse sur les relations étroites entre premiers Canadiens et Autochtones et présentant cette histoire comme étant marquée par un colonialisme de dépossession, d'abus, voire par un projet génocidaire, peut rencontrer certaines résistances et critiques au Québec plus qu'ailleurs au Canada.

Discussion

Malgré un sentiment d'illégitimité ou d'ignorance des connaissances nécessaires pour rendre justice aux savoirs, aux expériences et aux perspectives autochtones dans l'enseignement exprimé par les personnes enseignantes de notre enquête – faisant ainsi écho aux résultats obtenus ailleurs au Canada (Kanu, 2005; Korteweg et Fiddler, 2018; Restoule et Nardozi, 2019) –, il apparaît que l'inclusion de l'histoire autochtone pose relativement peu de problèmes aux personnes enseignantes d'histoire et qu'elle se fait déjà dans la plupart des cours d'histoire du Québec et du Canada. Elles ajoutent des contenus spécifiques à l'histoire autochtone (p. ex. les pensionnats) ou intègrent les perspectives autochtones lors de l'étude d'événements spécifiques (p. ex. la Conquête). Cette addition ne transforme cependant pas réellement le grand récit proposé aux élèves et aux étudiantes et va rarement jusqu'à une remise en question de celui-ci. En ce sens, l'autochtonisation de l'enseignement de l'histoire au Québec se limite, pour l'instant, aux premiers niveaux d'inclusion proposés par Moisan, Zanazanian et Maltais-Landry (2020). Si l'histoire enseignée se trouve plus près de la vérité, elle ne met pas au défi l'hégémonie cognitive du modèle québécois ni ne permet la transformation sociale nécessaire au projet d'autochtonisation.

Les obstacles épistémologiques et identitaires les plus importants ont été recensés dans le discours lorsque la réflexion proposée dépassait l'inclusion de savoirs, d'expérience et de perspectives autochtones pour tendre vers l'autochtonisation de l'histoire et de son enseignement, c'est-à-dire lorsqu'il était question de dévier du récit national, voire de l'invalider. À cet égard, les tensions sont évidentes entre un enseignement de l'histoire plus traditionnel, appuyé à la fois sur le développement de la pensée historique, de l'analyse des documents écrits et d'un récit eurocentré souvent téléologique ainsi que sur un enseignement renouvelé, qui ferait place à d'autres finalités, à

d'autres systèmes de savoirs, à d'autres rapports au passé, au temps et au territoire. En ce sens, les personnes participantes expriment des idées qui résonnent avec les écrits en didactique de l'histoire, qui divergent quant à la possibilité pour la discipline historique (scientifique ou scolaire) de répondre au projet d'autochtonisation de l'histoire. Pour certains, la pensée historique telle qu'elle a été formalisée par le didacticien Peter Seixas (Seixas, 2017; Seixas et Morton, 2012) peut donner des outils pour porter un regard critique sur l'histoire et présenter les savoirs, les expériences et les perspectives historiques du point de vue des Premiers Peuples (Gibson et Case, 2019; Miles, 2018; Seixas, 2012). Pour d'autres, la pensée historique est ancrée dans une vision occidentale de la discipline et ne permet pas de rendre justice aux méthodes ni aux épistémologies autochtones (Cutrara, 2018; Marker, 2011).

Le fait que le projet décolonial critique de front la discipline historique provoque des réactions différentes chez les personnes enseignantes d'histoire, plusieurs réagissant en mode protection de l'identité professionnelle, alors que d'autres embrassent la critique plus ouvertement et explorent d'autres manières de faire et de voir en combinant des méthodologies de diverses disciplines et en sortant du cadre national. Toujours est-il que dans tous les cas, les épistémologies autochtones ne semblent pas avoir encore trouvé leur place dans les classes d'histoire du Québec, au secondaire comme à l'université.

Il est ressorti des entrevues que les personnes enseignantes anglophones, tant au secondaire qu'à l'université, présentent une ouverture plus grande à l'égard de la remise en question du récit québécois de l'histoire du Canada. Leur position minoritaire dans cette province et le rôle d'antagonistes souvent joué dans ce récit expliquent probablement ce constat. Nous avons approfondi cet aspect ailleurs (Moisan, *et al.*, 2020), mais d'autres études seraient nécessaires pour s'avancer davantage.

Les tensions identitaires sont exacerbées par des rapports brouillés entre minorités et majorité au Québec, où la majorité d'héritage canadien-français est minoritaire au Canada. La lutte pour la reconnaissance de la société québécoise francophone est ainsi peut-être un frein à la reconnaissance des Premiers Peuples, comme le suggère notamment Bousquet (2016). Il est vrai que l'histoire du Canada construite à partir de la perspective du Québec est centrée d'abord et avant tout sur les interprétations et les expériences historiques francophones (Bories-Sawala et Martin, 2020; Éthier *et al.*, 2017). Faire davantage de place à d'autres perspectives – notamment lorsqu'elles remettent en question sa perspective et ses expériences – peut ainsi sembler difficile pour ceux et celles qui attribuent un mandat d'avancement social à l'histoire et à son enseignement. Ces savoirs, ces expériences et ces perspectives autochtones risquent d'affaiblir la dimension téléologique du récit centré sur une certaine expérience canadienne-française.

Sur le plan interprétatif, il apparaît que le projet d'autochtonisation de l'enseignement de l'histoire, qui oblige à revoir les trames narratives historiques eurocentrées ou québéco-centrées – dans le cas qui nous occupe – soulève des réserves chez beaucoup de personnes francophones et, de manière moins prononcée, chez les personnes anglophones, pour qui le principal danger serait d'exacerber un moralisme ou un militantisme malvenus en cours d'histoire. Bien que la légitimité des

narrations fondées sur les savoirs, les expériences et les perspectives autochtones soit rarement remise en question, ceux-ci sont néanmoins envisagés avec circonspection. Les obstacles de nature identitaire relevés dans les discours mettent à jour des tensions entre un devoir de mémoire (perpétuer la construction de la mémoire québécoise d'origine canadienne-française) et un travail d'histoire (construire des interprétations du passé le plus finement possible, de sorte qu'elles soient les plus nuancées et inclusives possible) (Prost, 2000).

Ces tensions sont liées à des luttes symboliques pour la reconnaissance (Honneth, 2004, 2005), celle des Québécois d'origine canadienne-française et celles des Premiers Peuples du Canada. La spécificité de l'histoire de la période de la Nouvelle-France est un élément fondateur de l'histoire du Canada vue du Québec. Le récit dominant la mémoire collective des Québécois d'héritage canadien-français les a vus longtemps, les voit encore, comme victimes de la colonisation britannique, puis du pouvoir fédéral. Changer la focale de ce schéma narratif demande certainement de la volonté et du temps (Wertsch, 2008). Les personnes enseignantes doivent naviguer entre l'idéalisation et la diabolisation de cette période. Le fait que les écrits émanant du Canada fassent parfois preuve d'une ignorance relative à l'égard de l'histoire de la période de la colonisation française sur le continent expliquerait que le récit du colonialisme canadien a tendance à uniformiser le passé et à dénaturer l'expérience historique de l'époque des premiers contacts. La dimension politique de l'enseignement de l'histoire apparaît ici clairement, alors qu'une lutte pour la reconnaissance des uns et des autres s'y joue parfois en sourdine.

Il est difficile de rendre compte de ces propos tout en conservant les nuances qui s'imposent. Les personnes participantes elles-mêmes soulignent la difficulté de réfléchir à ces idées en toute complexité. Les éléments présentés dans ce texte ne cernent pas l'entière de la question non plus, mais mettent en lumière les lignes de tension. Le sujet est sensible et montre l'ampleur de la difficulté que pose le projet d'autochtonisation de l'histoire au Québec. La pensée exprimée par les personnes ayant participé à ce projet de recherche comporte d'ailleurs plus de questionnements que de réponses toutes faites. Ces interrogations dépassent le cadre de cet article, mais une analyse du discours (hésitations, etc.) pourrait peut-être permettre d'approfondir les réponses. La société est en réflexion, en remise en question dans sa manière de concevoir ses rapports intergroupes d'une part et, d'autre part, dans les transformations à mettre en œuvre pour avancer vers la réconciliation, et cette volonté de mouvance se reflète dans les propos entendus.

Le dialogue entre les différents acteurs et entre les différents modes de connaissance autochtone et non-autochtone auquel appelle Battiste (2013) semble ainsi toujours nécessaire et est peut-être la seule voie de passage vers de nouvelles narrations historiques des sociétés établies sur l'île de la grande tortue¹⁴.

¹⁴ L'expression « île de la grande tortue » est utilisée par certains Peuples autochtones pour désigner l'Amérique du Nord.

À propos des auteures

Sabrina Moisan est professeure titulaire à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est spécialiste de la didactique de l'histoire. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement d'une histoire inclusive développant la multiperspectivité, de même que sur l'enseignement de thèmes sensibles dans une visée de construction d'un vivre ensemble critique et démocratique.

Aude Maltais-Landry termine un doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke, où elle est également chargée de cours. Elle s'intéresse à l'inclusion des perspectives autochtones dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au secondaire au Québec, dans une démarche de collaboration avec les communautés des Premières Nations.

Sivane Hirsch est professeure titulaire à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval. Elle s'intéresse à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et religieuse à l'école, notamment dans les pratiques du personnel enseignant, et dans la formation initiale et continue à cet égard.

Références

- Antoine, A., Mason, R., Mason, R., Palahicky, S. et Rodriguez de France, C. (2018). *Pulling together: A guide for curriculum developers*. BC Campus.
<https://opentextbc.ca/indigenizationcurriculumdevelopers/>
- Archibald, J.-A. (2008). *Indigenous storywork—Educating the heart, mind, body, and spirit*. University of British Columbia Press.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Bories-Sawala, H. E. et Martin, T. (2020). *EUX et NOUS La place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec. Vol. 1*. Université de Brême. http://classiques.uqac.ca/contemporains/Bories-Sawala_Helga_Elisabeth/Eux_et_Nous_vol_1/Eux_et_Nous_vol_1.html
- Bousquet, M.-P. (2016). La constitution de la mémoire des pensionnats indiens au Québec : Drame collectif autochtone ou histoire commune? *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(2-3), 165-176. <https://doi.org/10.7202/1040444ar>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR]. (2012). *Commission de vérité et réconciliation du Canada: Appels à l'action*. https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/4-Appels_a_l-Action_French.pdf
- Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR]. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir: sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN]. (2020). *Compétence 15 : valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/10/Competence-5-Final.pdf>
- Côté, I. (2019). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 25-42. <https://doi.org/10.7202/1059124ar>

- Cutrara, S. (2018). The settler grammar of Canadian history curriculum: Why historical thinking is unable to respond to the TRC's calls to action. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 250-275. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3156>
- Delâge, D. (2011). La peur de « passer pour des Sauvages ». *Les Cahiers des dix*, (65), 1-45. <https://doi.org/10.7202/1007771ar>
- Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S., Lefrançois, D., Yelle, F. et Déry, C. (2017). *Quel sens pour l'histoire? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. M Éditeur.
- Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-183.pdf
- Gaudry, A. et Leroux, D. (2017). White settler revisionism and making Métis everywhere: The evocation of Métissage in Quebec and Nova Scotia. *Critical Ethnic Studies*, 3(1), 116-142. <https://doi.org/10.5749/jcritethnstud.3.1.0116>
- Gaudry, A. et Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: Navigating the different visions for indigenizing the Canadian academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218-227. <https://doi.org/10.1177/1177180118785382>
- Gibson, L. et Case, R. (2019). Reshaping Canadian history education to support reconciliation. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 42(1), 251-284. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3591>
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance: une esquisse. *Revue du MAUSS*, 23(1), 133-136. <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-133.htm>
- Honneth, A. (2005). Invisibilité. Sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Réseaux*, 1-2(129-130), 39-57.
- Kanu, Y. (2005). Teachers' perceptions of the integration of Aboriginal culture into the high school curriculum. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(1), 50-68. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55100>
- Korteweg, L. et Fiddler, T. (2018). Unlearning colonial identities while engaging in relationality: Settler teachers' education-as-reconciliation. *McGill Journal of Education*, 53(2), 254-275. <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2018-v53-n2-mje04477/1058397ar/>
- Leroux, D. (2018). La naissance des « Métis du Québec ». *Liberté*, (321), 29-32. <https://www.erudit.org/fr/revues/liberte/2018-n321-liberte04146/89397ac.pdf>
- Leroux, D. (2019). *Distorted descent: White claims to Indigenous identity*. University of Manitoba Press.
- Létourneau, J. (2014). *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Fides.
- Létourneau, J. et Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse et de résultats, questionnement. *Canadian Historical Review*, 85(2), 325-356. <https://doi.org/10.1353/can.2004.0070>

- Marker, M. (2011). Teaching history from an Indigenous perspective: Four winding paths up the mountain. Dans P. Clark (dir.), *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (p. 97-112). University of British Columbia Press.
- Miles, J. (2018). Teaching history for truth and reconciliation: The challenges and opportunities of narrativity, temporality, and identity. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, 53(2), 294-311. <https://doi.org/10.7202/1058399ar>
- Miles, J. (2019). Seeing and feeling difficult history: A case study of how Canadian students make sense of photographs of Indian residential schools. *Theory & Research in Social Education*, 47(4), 472-496. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1626783>
- Moisan, S., Warren, J.-P., Zanazanian, P., Hirsch, S. et Maltais-Landry, A. (2020). La pluralité des expériences historiques dans le passé du Québec et du Canada: points de vue des historiennes et historiens universitaires. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 74(1-2), 103-127. <https://doi.org/10.7202/1075497ar>
- Moisan, S., Zanazanian, P. et Maltais-Landry, A. (2020). Enseigner l'histoire de son pays. Quelles postures et pratiques d'enseignants québécois à l'égard de la prise en compte de la pluralité des expériences ? Dans N. Fink, M. Furrer et P. Gautschi (dir.), *The Teaching of the History of One's Own Country* (p. 203-228). Wochenschau Verlag.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. 1-16. <http://journals.openedition.org/sociologies/993>
- Pilote, A. et Joncas, J. (2020). *Survол de la situation concernant la reconnaissance des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement au Canada. Note d'information destinée au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Université Laval. https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/sites/premiers-peuples/files/2022-02/NoteInfo_FormationEnseignement_Autochtone_MEES_ULaval.pdf
- Prost, A. (2000). Comment l'histoire fait-elle l'historien? *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, (65), 3-12.
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. University of British Columbia Press.
- Restoule, J.-P. et Nardozi, A. (2019). Exploring teacher candidate resistance to Indigenous content in a teacher education program. Dans H. Tomlins-Jahnke, S. D. Styres, S. Lilley et D. Zinga (dir.), *Indigenous Education: New Directions in Theory and Practice* (p. 311-337). University of Alberta Press.
- Ségal, A. (2012). *L'histoire et moi*. Multimondes.
- Seixas, P. (2012). Indigenous historical consciousness—An oxymoron or a dialogue? Dans M. Carretero, M. Asensio et M. Rodriguez-Montero (dir.), *History Education and the Construction of National Identities* (p. 125-138). Information Age Publishing.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

- Truth and Reconciliation Commission of Canada [TRC]. (2012). *Calls to action*.
https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/british-columbians-our-governments/indigenous-people/aboriginal-peoples-documents/calls_to_action_english2.pdf
- Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
<https://clas.osu.edu/sites/clas.osu.edu/files/Tuck%20and%20Yang%202012%20Decolonization%20is%20not%20a%20metaphor.pdf>
- Wertsch, J. V. (2008). Collective memory and narrative templates. *Social Research*, 75(1), 133-156.
<https://www.jstor.org/stable/40972055>