

*EUX et NOUS. La place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec*, Helga Elisabeth Bories-Sawala et Thibault Martin. Université de Brême, Allemagne, 2020, 3 volumes. (Disponible aussi en ligne)

Gabriel Arsenault

Volume 49, numéro 3, 2019

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1074549ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1074549ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Recherches amérindiennes au Québec

ISSN

0318-4137 (imprimé)

1923-5151 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cette note

Arsenault, G. (2019). *EUX et NOUS. La place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec*, Helga Elisabeth Bories-Sawala et Thibault Martin. Université de Brême, Allemagne, 2020, 3 volumes. (Disponible aussi en ligne). *Recherches amérindiennes au Québec*, 49(3), 88–91. <https://doi.org/10.7202/1074549ar>



### Note critique

## EUX et NOUS. La place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec

Helga Elisabeth Bories-Sawala et Thibault Martin<sup>1</sup>. Université de Brême, Allemagne, 2020, 3 volumes. (Disponible aussi en ligne)

DEUX CHERCHEURS originaires d'Europe viennent de publier sur un site Web hébergé par l'Université de Brême, en Allemagne, quelque 1288 pages sur la représentation des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale au Québec<sup>2</sup>. Disons d'emblée qu'il s'agit de la plus importante étude sur ce thème depuis la publication, en 1979, de *Image de l'Amérindien dans les manuels scolaires*, de Sylvie Vincent et Bernard Arcand.

L'étude de Bories-Sawala et Martin, divisée en trois volumes, porte principalement sur les manuels scolaires. Le premier volume leur est d'ailleurs exclusivement consacré. En gros, sont analysés dix-sept manuels : trois manuels associés au programme « Histoire du Québec et du Canada » (HQC) en vigueur de 1982 à 2006 (quatrième secondaire), quatre manuels associés au programme « Histoire et éducation à la citoyenneté » (HEC) en vigueur de 2006 à 2017 (troisième et quatrième secondaire), quatre manuels associés au programme « Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté » (GHEC) en vigueur depuis 2006 (deuxième et troisième cycle du primaire), quatre manuels associés au nouveau programme « Histoire du Québec et du Canada » en vigueur depuis l'automne 2017 (troisième et quatrième secondaire), ainsi que le manuel utilisé au secondaire dans la communauté mohawk de

Kahnawake, *Seven Generations* (1980), et celui qui est utilisé au sein de la Commission scolaire crie, *Histoire du Québec et du Canada* (2002).

Que nous apprend l'épluchage de tous ces manuels? Selon Bories-Sawala et Martin, les manuels « euro-canadiens » (l'expression est des auteurs) s'améliorent avec les années, bien qu'il y ait encore du travail à faire. Considérons ainsi le début de l'histoire du Québec. Dans les manuels des années 1970, l'aventure québécoise commence avec l'arrivée de Jacques Cartier et plus globalement des colons français. À partir de *Histoire du Québec et du Canada*, et a fortiori avec *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*, les manuels s'assurent de consacrer un premier chapitre relativement volumineux aux Autochtones ayant vécu sur l'actuel territoire du Québec avant l'arrivée des Européens. Pour les auteurs, ce changement procède d'un recul de l'eurocentrisme des manuels québécois. Similairement, les auteurs rapportent que, sur le plan quantitatif, les manuels de *Histoire du Québec et du Canada* (HQC) consacrent davantage de pages aux Autochtones que ceux de *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC). Une conséquence intéressante de ce changement est la plus grande place accordée aux personnalités autochtones : alors que les manuels de HQC ne mentionnent que cinq personnalités autochtones, les manuels de HEC en mentionnent quarante-six (vol. 3, p. 461-463).

Considérons maintenant la période allant, en gros, de la Conquête aux années 1960. Dans les manuels de HQC comme dans ceux de HEC, cette période est largement silencieuse à l'endroit des Autochtones. Dans les manuels de ces deux programmes, les auteurs parlent d'un « tunnel » de deux cents ans. Les manuels les plus récents font une fois de plus reculer l'eurocentrisme en faisant un effort plus important pour parler des Autochtones durant cette période, notamment en abordant leur rôle

durant les divers conflits armés des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, ou encore en présentant les travaux de la Commission Bagot (1842-1844). Les derniers manuels sont loin d'être parfaits, cependant. Ainsi, l'évangélisation des Autochtones par les missionnaires européens continue d'être présentée comme un phénomène largement positif, tandis que le choc microbien, responsable de la déstructuration du monde autochtone au XVII<sup>e</sup> siècle, continue d'être présenté de manière superficielle. Plus globalement, « [l']importance de l'ensemble du processus de marginalisation économique, politique, juridique et culturelle pour la suite de l'histoire autochtone, jusqu'à nos jours, ne ressort toujours pas clairement » (vol. 3 : 468).

Quant aux deux manuels spécifiquement destinés à des communautés autochtones du Québec, Bories-Sawala et Martin estiment qu'en comparaison avec les manuels eurocanadiens, ils accordent une plus grande agentivité aux personnalités autochtones, souvent présentées comme des spectateurs passifs dans les manuels destinés à l'ensemble du Québec. Ces manuels ne sont pas parfaits non plus, cependant. Ainsi le manuel de la Commission scolaire crie omet d'aborder la crise d'Oka, alors que le manuel de la communauté de Kahnawake ne dit rien des pensionnats autochtones.

L'étude de Bories-Sawala et Martin explore également deux autres types de matériel empirique : des textes d'élèves du cinquième secondaire portant sur leur conception de l'histoire du Québec et un ensemble de documents portant sur la représentation des Autochtones mobilisés dans le cours de la plus récente réforme sur l'enseignement de l'histoire nationale au Québec.

Le deuxième volume de l'étude, nettement plus court que les deux autres (ne comptant que 99 pages), porte exclusivement sur ces textes d'élèves. Au cours des années 2000,

l'historien Jocelyn Létourneau et son équipe ont demandé à des enseignants en histoire de plusieurs établissements scolaires et universitaires du Québec d'accorder 45 minutes à leurs élèves pour qu'ils répondent, de manière anonyme, en substance à ces deux questions :

1. « Raconte-moi l'histoire du Québec ». Décrivez, présentez ou racontez, comme vous la percevez, la savez ou vous en souvenez, l'histoire du Québec depuis le début. Vous pouvez structurer votre propos comme bon vous semble en insistant sur les éléments du passé que vous jugez importants et ce, peu importe la façon dont on présente, décrit ou raconte habituellement ou autrement l'histoire du Québec.
2. Si vous aviez à résumer, en une phrase ou une formule, l'aventure historique québécoise, qu'écririez-vous personnellement ?

Dans *Je me souviens ?* (2014), Jocelyn Létourneau propose une analyse globale de ces milliers de réponses. Sawala et Martin s'intéressent pour leur part plus spécifiquement à l'image des Autochtones communiquées dans ces réponses. Plus précisément, ils se sont penchés sur un total de 943 réponses d'élèves du cinquième secondaire écrites entre septembre 2003 et septembre 2006 (776 d'élèves francophones, 140 d'élèves anglophones et 27 d'élèves autochtones). La principale conclusion des auteurs est que les Autochtones sont peu présents dans ces résumés. Seulement 17 copies mentionnaient les Autochtones dans la phrase de résumé (et 6 d'entre elles venaient d'élèves autochtones!), et seulement 574 copies (60,9 % du total) [p. 16] les mentionnaient dans les textes des résumés; d'ailleurs 402 copies (42,7 %) en discutaient sur moins d'un quart de la copie. Sur le plan qualitatif, les auteurs concluent que « [l]es élèves semblent surtout se souvenir que les Autochtones étaient sur le territoire avant l'arrivée des Européens » (p. 24). Reflétant le

« tunnel » prévalant dans les manuels de l'époque, les élèves semblaient particulièrement incapables d'expliquer comment les communautés autochtones en étaient venues à être aussi marginalisées.

Enfin, dans le troisième volume, en plus d'analyser les manuels les plus récents ainsi que ceux qui sont utilisés en contextes autochtones, les auteurs reviennent sur le processus aboutissant à la dernière réforme de l'enseignement de l'histoire nationale. En 2006, l'adoption du programme HEC avait suscité des réactions diverses et vives mais qui, finalement, ne concernaient pas vraiment les Autochtones. En revanche, le contexte politique allait rapidement rendre prioritaire la question de la représentation des Autochtones aux yeux des décideurs. En particulier, la Commission de vérité et réconciliation, lancée en 2007, allait sensibiliser une bonne part de la population aux problèmes sociaux au sein des communautés autochtones. Le rapport de la Commission, publié en décembre 2015 (à peu près en même temps qu'était lancée l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées) recommandait explicitement de mieux prendre en compte les perspectives autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale partout au pays. Poursuivant dans ce sillage, en 2016, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) publiait deux mémoires faisant état de ses recommandations en matière d'enseignement de l'histoire nationale au Québec. C'est dans ce contexte que le nouveau programme, approuvé en juillet 2017, allait être plus sensible aux perspectives autochtones.

Au Québec, le débat public sur la représentation des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale se déploie surtout à l'automne 2018. Rappelons que moins d'un an après l'adoption du nouveau programme, soit le 21 juin 2018, lors de la Journée nationale des peuples autochtones,

le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) du Québec annonce qu'il veut faire remanier le contenu des manuels du nouveau programme (manuels publiés entre 2016 et 2017) pour encore mieux prendre en compte le point de vue des Autochtones. Le MEES conçoit à cet effet un *Guide de bonnes pratiques* (un document inédit, obtenu par Bories-Sawala et Martin grâce à une demande d'accès à l'information), contenant quelque 220 suggestions faites aux auteurs des manuels. S'inspirant notamment de ce guide et des mémoires du CEPN, les maisons d'édition font réécrire leurs manuels. La réimpression rapide des manuels aurait coûté 1,6 millions de dollars au MEES, ce qui choque certains observateurs qui critiquent le gouvernement de céder aux diktats de la rectitude politique. En réalité, Bories-Sawala et Martin révèlent que les changements ne sont pas seulement d'ordre cosmétique. Comparant systématiquement les quatre manuels avant et après la refonte entamée à l'été 2018, ils démontrent que les derniers manuels suivent avec nettement plus de rigueur les recommandations du CEPN. Non seulement remplace-t-on le plus souvent le terme « Amérindien » par celui de « Première Nation » ou le terme « chaman » par celui de « guérisseur », mais le phénomène du tunnel tout comme l'image d'exotisme associée aux Autochtones de l'ère précolombienne sont sensiblement atténués.

En clair, la richesse empirique de cette étude (en particulier la lecture extrêmement attentive de 17 manuels scolaires, de 943 copies d'élèves du cinquième secondaire, des deux mémoires du CEPN ainsi que de l'inédit *Guide des bonnes pratiques* du MEES) – qui résulte d'un travail d'érudition rigoureux et patient s'étalant sur plusieurs années – la prédestine à devenir une référence incontournable pour les chercheurs. Au-delà de la recherche universitaire, elle constitue un outil exceptionnel

pour les enseignants en histoire nationale qui risquent de trouver particulièrement éclairante la partie du troisième volume portant sur les manuels les plus récents. Espérons que l'étude soit utilisée dans la formation des maîtres au Québec et qu'elle soit étudiée par les concepteurs des prochains manuels.

Cela dit, l'étude souffre de deux carences. La première, d'importance moindre, est qu'elle n'ait pas fait l'objet d'un travail d'édition professionnel. La deuxième, plus importante, est qu'elle souffre d'une absence de profondeur théorique.

L'incapacité des auteurs à trouver une maison d'édition implique plusieurs conséquences fâcheuses. Il y a d'abord les nombreuses coquilles qui obstruent occasionnellement la compréhension, comme dans ce passage, portant sur le manuel *Seven Generations* : « Les Inuits sont mentionnés une seule fois, par une courte phrase (cf. supra, p. 104) ; il n'est nulle part question ni des Métis ni des Inuits » (vol. 3, p. 565). Le manuel mentionne-t-il les Inuits ? Ce n'est pas clair. Autre exemple : on apprend que « [g]lobalement, sur les 943 copies, 369 (39,1 %) ne contiennent aucune mention des Autochtones... » (vol. 2, p. 16). Mathématiquement, cela implique que seulement 574 copies (943 – 369) contiennent au moins une mention des Autochtones. Or, un peu plus loin, on lit que « les 589 copies d'élèves francophones, les 104 copies d'élèves anglophones et le [sic] 27 copies d'élèves autochtones qui abordent, au moins brièvement, l'histoire autochtone... » (vol. 2, p. 81). Sur 943 copies, y en a-t-il 574 ou 720 (589 + 104 + 27 =) qui traitent des Autochtones ? Nous supposons que la bonne réponse est 574, mais il y a ici ambiguïté.

Au-delà des coquilles, un bon éditeur aide ses auteurs à mieux distinguer l'essentiel du superflu. Or, le manque de concision de l'étude est parfois déraisonnable. Par exemple,

dans le volume 3, les auteurs ne consacrent pas moins de 180 pages à décrire les deux manuels scolaires autochtones.

Un bon éditeur insiste également sur l'importance d'une structure logique et claire. Si l'objectif du volume 2 est clair (analyser les réponses des élèves du cinquième secondaire), la division des tâches entre les volumes 1 et 3 est confuse : l'étude des manuels se trouve ainsi en partie dans le volume 1 (onze manuels) et en partie dans le volume 3 (six manuels). Le volume 3, en particulier, constitue véritablement un patchwork d'au moins trois projets de recherche distincts : l'analyse du processus de réforme, l'analyse des manuels les plus récents et l'analyse de deux manuels autochtones. En somme, le lecteur se sent un peu perdu, ayant l'impression de passer d'un sujet à l'autre sans qu'il y ait une logique qui relie ensemble les différentes parties du tout.

Plus fondamentalement, si cette étude nous semble empiriquement riche, elle nous apparaît pauvre sur le plan théorique : dépourvue d'imagination, l'analyse prend si peu de distance à l'endroit des textes étudiés qu'elle échoue à véritablement s'insérer dans un quelconque débat. Nous observons en effet que l'étude ne cerne pas une question de recherche, qu'elle ne défend pas de thèse précise, qu'elle ne cite pas une littérature théorique, qu'elle ne contient aucune section méthodologique. Le seul outil conceptuel permettant aux auteurs de s'orienter dans l'analyse de leur matériel empirique est un thème, celui de la distinction entre un « nous » et un « eux ».

Ce thème, relativement central dans les deux premiers volumes, semble d'ailleurs largement délaissé dans le volume 3, où les manuels sont surtout évalués à partir des recommandations des mémoires du CEPN – comme si ces mémoires clarifiaient les standards de qualité objective

en matière de représentation des Autochtones dans les manuels d'histoire du Québec. C'est en évaluant les manuels à partir de ces recommandations que les limites des manuels les plus récents – comme leur pauvre couverture du choc microbien ou de l'évangélisation – ont été identifiées. Même les deux manuels autochtones sont évalués à l'aune de cette grille – on apprend qu'à quelques exceptions près, ils « passent donc le “test” des recommandations du CEPN » (vol. 3, p. 668). Les recommandations du CEPN apparaissent ainsi comme une grille d'analyse identifiée sur le tard.

Mais revenons à la distinction entre le « nous » et le « eux ». À la lumière de ce thème, la conclusion forte de Bories-Sawala et Thibault est qu'avant la dernière réforme de l'enseignement de l'histoire nationale, les manuels (ainsi que les réponses d'élèves du cinquième secondaire des années 2000, voir vol. 2, p. 87) ne considéraient pas les Autochtones comme faisant partie du « nous ». Avec les derniers manuels, en revanche, « il est devenu beaucoup plus difficile que par le passé de déterminer à quel “nous” un manuel s'adresse » (vol. 3, p. 466). Avec une telle conclusion, le lecteur reste un peu sur sa faim.

La perspective normative des auteurs à l'égard de ces notions de « nous » et « eux » n'est d'ailleurs jamais élaborée dans l'étude. Par exemple, comme précédemment mentionné, Bories-Sawala et Martin insistent sur l'importance de commencer l'histoire du Québec avec l'histoire des Autochtones peuplant l'actuel territoire du Québec afin d'éviter l'eurocentrisme. Ce jugement normatif est toutefois émis sans justification, comme s'il allait de soi. En réalité, on ne peut articuler une conception du début de l'histoire du Québec sans au préalable articuler une conception du Québec. Autrement dit, sans jamais l'afficher, Bories-Sawala et Martin défendent une certaine conception du « nous » québécois. Le caractère implicite de leur démarche la rend

toutefois superficielle et difficile à saisir. Il y a une vingtaine d'années, Gérard Bouchard (1999 : 17) avait proposé une conception de la nation québécoise qui inclurait pleinement les Autochtones ; il proposait alors de présenter les Autochtones comme les « premiers Québécois ». Si on fait l'histoire de la nation québécoise et qu'on considère les Autochtones comme les premiers Québécois, alors il faut bien sûr faire commencer l'histoire du Québec avec l'histoire des Autochtones et il faut les inclure dans le « nous ». Est-ce là la vision des auteurs ? Ou envisagent-ils plutôt le Québec, à la manière de Fernand Dumont (1995), comme un ensemble multinational, composé notamment du groupe majoritaire d'héritage canadien-français et d'une pluralité de nations autochtones ? Dans ce cas, il convient également de faire commencer l'histoire du Québec avec l'histoire des peuples autochtones, mais alors les Autochtones ne font pas partie du même « nous » que celui de la majorité. D'ailleurs, dans cette optique, puisque « le Québec » constitue le territoire de référence du groupe majoritaire, mais pas des différentes nations autochtones peuplant aujourd'hui son territoire (comme l'illustre d'ailleurs le manuel *Seven Generations* qui s'intéresse aussi bien au Canada qu'aux États-Unis, les Mohawks vivant des deux côtés de la frontière), il ressort que le choix de faire l'histoire du Québec constitue déjà un engagement de privilégier l'histoire du groupe majoritaire... Ou estiment-ils que l'identité québécoise ou canadienne est fondamentalement le fruit d'un métissage entre Européens et Autochtones (Saul 1998, 2008 ; Poliquin et Dubuc 2014) ? Dans ce cas, on pourrait, comme l'a récemment fait avec créativité Patrick Couture (2019), faire commencer l'histoire du Québec avec l'histoire des Autochtones *ainsi que* celle des Européens avant leurs premiers contacts en Amérique. Ces questions sont laissées sans réponse dans l'étude, qui donne finalement

l'impression de s'intéresser assez peu à ce genre de débat.

En somme, c'est en vain qu'on cherchera dans les trois volumes de cette étude une tentative de réfléchir à la signification plus large de l'évolution de la place des Autochtones dans les manuels scolaires du Québec. Cela dit, ne soyons pas trop sévères. On ne trouvera nulle part ailleurs une recherche empirique plus fouillée sur la place des Autochtones dans les manuels d'histoire nationale du Québec publiés au cours des quarante dernières années : voilà la grande contribution de l'étude.

Gabriel Arsenault  
Professeur agrégé,  
École des hautes études publiques,  
Université de Moncton

#### Notes

- 1 Thibault Martin est décédé le 9 septembre 2017. Une bonne partie de la rédaction semble avoir été réalisée par Helga Elisabeth Bories-Sawala, le troisième volume de l'étude étant même écrit au « je » (alors que les deux premiers volumes sont écrits au « nous »). Cela dit, comme l'étude dans son ensemble est cosignée par les deux auteurs, nous nous référons ici aux auteurs au pluriel.
2. Mentionnons que depuis juillet 2020, les trois volumes du livre sont disponibles gratuitement parmi les Classiques des sciences sociales de l'UQAC ([http://classiques.uqac.ca/contemporains/Martin\\_Thibault/Martin\\_Thibault.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/Martin_Thibault/Martin_Thibault.html)).

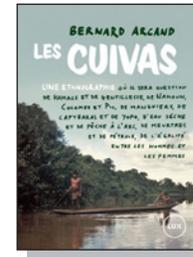
#### Ouvrages cités

- BOUCHARD, Gérard, 1999 : *La nation québécoise au futur et au passé*. VLB éditeur, Montréal.
- COUTURE, Patrick, 2019 : *La préhistoire du Québec. La grande épopée de nos origines*. Fides, Montréal.
- DUMONT, Fernand, 1995 : *Raisons communes*. Boréal, Montréal.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn, 2014 : *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Fides, Montréal.
- POLIQVIN, Carole, et Yvan DUBUC, dir., 2014 : *L'Empreinte*. 1 h 25 min. ONF (long métrage).

SAUL, John Ralston, 1998 : *Réflexions d'un frère siamois*. Boréal, Montréal.

—, 2008 : *Mon pays métis*. Boréal, Montréal.

VINCENT, Sylvie, et Bernard ARCAND, 1979 : *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires*. Hurtubise, Montréal.



**Les Cuivas. Une ethnographie où il sera question de hamacs et de gentillesse, de Namoun, Colombe et Pic, de manguiers, de capybaras et de yopo, d'eau sèche et de pêche à l'arc, de meurtres et de pétrole, de l'égalité entre les hommes et les femmes**

Bernard Arcand. Lux éditeur, Montréal, 2019, 368 p.

LES BONNES ETHNOGRAPHIES ont-elles une date de péremption ? Sûrement pas, à en juger par l'œuvre de la brillante génération d'amazonistes née dans la première moitié des années quarante. Les pantalons à pattes d'éléphant sont passés de mode, certes, mais pas les écrits de ceux qui les portaient à la fin des années soixante. Et tant mieux, car leurs thèses n'ont souvent été publiées que plusieurs décennies après leur soutenance – et, qui plus est, dans une langue souvent autre que celle de leur *alma mater*. Sous l'épave (du temps) est la page (du livre). Peter Silverwood-Cope (1945-1989) a tardé presque vingt ans avant de publier, en 1990, une version portugaise de son doctorat de Cambridge (Silverwood-Cope 1973 ; 1990). Patrick Menget (1942-2019) a mis près d'un quart de siècle pour publier, en portugais lui aussi, un doctorat soutenu à Paris en 2001 (Menget 1977 ; 2001). Esther Jean Langdon (née en 1944) a attendu près de quarante ans pour publier une version espagnole de son Ph.D.