

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**Pour une histoire de points de vue :
l'enseignement de la Conquête et de Pontiac
dans les milieux francophones, anglophones et autochtones du Québec**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT**

**PAR
EMILE GRENIER ROBILLARD**

SEPTEMBRE 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

«Après le pain, l'éducation est le premier besoin d'un peuple. »

Georges-Jacques Danton- Discours sur l'Éducation, 13 août 1793



Table des matières

Introduction.....	5
Note de l'auteur sur le choix d'inclure Pontiac dans un travail initialement pensé pour l'étude de la Conquête.....	9
Rappel historique : la guerre de la Conquête, 1754-1760 et la guerre de Sept-ans, 1756-1763.....	10
Problématique.....	14
Cadre de référence.....	15
Méthodologie.....	19
Analyse des résultats.....	21
Présentation des enseignants-témoins.....	21
Vision du programme d'histoire et de ses biais narratifs.....	21
Enseignement des événements militaires et tournants de la guerre.....	22
Inclusion du contexte international et des puissances impériales.....	23
Réception et intérêt des élèves.....	23
Approche personnelle et posture face au récit historique dominant.....	24
Intérêt pédagogique des élèves pour les sujets liés à la guerre.....	24
Reconnaissance d'un traitement plus favorable des Autochtones par les Français.....	25
Utilisation d'activités ou de moyens variés pour aborder Pontiac et la Conquête.....	25
Enseignement de la participation de Georges Washington.....	25
Refus de considérer les événements comme un génocide.....	26
Temps consacré aux sujets.....	26
Enjeu des termes à utiliser pour Pontiac.....	27
Terminologie utilisée pour qualifier la révolte de Pontiac.....	27
Discussion des résultats	28
1. Caractère socialement vif des contenus enseignés.....	28
2. Postures et attitudes des enseignants.....	29
3. Approches pédagogiques et stratégies didactiques.....	29
4. Réception des élèves et réactions sociales.....	30
5. Critique du curriculum officiel et limites institutionnelles.....	30
6. Questions terminologiques et interprétatives.....	31
Une réponse à développer : l'enseignement des points de vue.....	32
Louisbourg, 1758.....	32
Révolte de Pontiac.....	33
Conclusion.....	34
Bibliographie.....	36
Bibliographie historique.....	36
Bibliographie scientifique.....	37
Méthode Recherche-action.....	39
Actualité.....	39
Annexe 1 :Connaissances historiques à enseigner selon les chapitres (PFEQ).....	40
Annexe 2 : Questions d'entrevues.....	41
Annexe 3 : FRA.....	43
Annexe 4 : ENG.....	46
Annexe 5 : PN.....	49
Remerciements.....	54

Introduction

La mémoire historique est un domaine dans lequel les conflits sont fréquents à travers le monde. Le Québec n'y fait pas exception et peut même être considéré comme l'un des endroits où ces conflits sont les plus prégnants. Une histoire de plusieurs siècles, parsemée de défaites et d'une situation coloniale puis post-coloniale, alimente une question nationale toujours irrésolue. Nul événement n'est plus marquant dans l'histoire du Québec que la Conquête de 1760¹. Marquante, controversée, parfois volontairement minimisée, cette Conquête est ressentie, par la majorité francophone, comme un arrachement à la mère-patrie française et le début d'une histoire difficile de survivance et d'humiliation au sein d'un Empire britannique peu intéressé à voir s'épanouir une nation française sur les bords du Saint-Laurent². Néanmoins, pour certains anglophones canadiens, la Conquête peut être considérée comme le point de départ de leur histoire. Comment enseigner dans ce contexte une histoire où on a l'impression de tenir le rôle d'ennemis permanents? Après tout, du point de vue anglophone surtout, n'est-on pas devant «le véritable épisode fondateur de l'histoire du Canada³»?.

Une victime importante de ce combat mémoriel au sein même d'un pays est la nuance historique. Une manière commune de regarder cette époque est non seulement inexistante dans les programmes actuels, d'un océan à l'autre, mais elle est sans doute impossible puisque l'éducation, et donc l'enseignement-apprentissage de l'histoire, est de juridiction provinciale dans un Canada formé, à l'heure d'écrire cet essai, de dix provinces et de trois territoires. Le débat autour de l'enseignement de l'histoire au Québec a cours depuis les années 1830⁴ et a même charpenté la recherche historique québécoise en menant à la création des écoles historiographiques de Québec et Montréal⁵. En

1 Stacey, 2007, p.XXXIV

2 Stacey, 2007, p.XXXIV

3 Stacey, 2007, p.XXXV

4 Bouvier et Courtois, 2021

5 Dorrais, 2022.

simplifiant beaucoup, l'école de Québec voit dans la Conquête et le régime anglais bien des avantages ayant menés le Québec vers une plus grande liberté et une prospérité accrue et expliquant le retard économique du Québec par sa propre faute tandis que l'école de Montréal considère la Conquête anglaise et la domination coloniale subséquente comme essentielles dans la compréhension des problèmes modernes du Québec. Depuis les années 1950, l'enseignement de l'histoire est d'ailleurs devenu l'un champ de bataille idéologiques du débat sur la question nationale et l'avenir du Québec. Bien qu'enflammé, ce débat ne doit pas occulter que le Canada-anglais se débat également dans cette quadrature du cercle qu'est la création d'un programme d'histoire qui fasse consensus. J. L. Granatstein et son *Who killed Canadian history* firent grand bruit en 2003 en affirmant que les universitaires avaient volés aux Canadiens de leur fierté historique. De nombreux groupes militants s'engagent dans le débat depuis. Citons par exemple la célèbre chroniqueuse Barbara Kay, bien connue au Québec pour ses déclarations controversées, accusant «*l'abandon sans honte de l'intégrité intellectuelle de notre époque, au service d'un principe de décolonisation divisif, anti-scientifique et haineux.*⁶» On le voit, lorsqu'il s'agit de ne pas s'entendre sur quelle histoire enseigner, les deux solitudes, canadienne-anglaise et canadienne-française/qubécoise peuvent se rejoindre.

Or, comment réconcilier ces différentes approches avec le besoin de présenter aux élèves un ensemble cohérent et formateur dans le cadre de leur éducation secondaire? C'est ce questionnement précis qui constitue la base de notre problématique. Professeur agrégé à l'université McGill, Paul Zanazanian a théorisé par le passé dans plusieurs textes⁷ qu'une solution porteuse au problème de manque de représentation des expériences diverses des minorités du Québec dans le récit historique proposé dans les programmes de secondaire III et IV existe. Ces questions socialement vives⁸ pourraient être abordées par le prisme de l'enseignement d'une multiplicité des points de vue. Dans ses écrits, le professeur Zanazanian a étudié en profondeur ce qu'il nomme la «*conscience historique des enseignants québécois francophones*⁹» sous le prisme de la communauté anglophone au Québec. En conclusion, il espérait que de multiples points de vue sur l'histoire du Québec puissent

6 Traduction de l'auteur : “will stand as a testament to our era’s shameless abandonment of intellectual integrity in the service of divisive, anti-science, hate-laundering principle of ‘decolonization.’” Source : Champion et Flanagan, *Grave Error: How the Media Misled Us (and the Truth about Residential Schools)*.

7 Voir bibliographie complète à la fin de l'essai.

8 Nous y reviendrons au cours de l'essai.

9 Traduction de l'auteur : Franco-Québécois teachers’ historical consciousness, Zanazanian, 2009.

être enseignés en classe et que des études plus poussées soient menées sur la «conscience historique» des enseignants en milieu anglophone¹⁰. Nous avons donc choisi de le prendre au mot afin de développer une vision multiple de deux événements centraux dans l'histoire du Québec et dont les points de vue soient par essence divergents entre les descendants de la Nouvelle-France, de la Nouvelle-Angleterre et des Premiers Peuples d'Amérique Septentrionale.

Il s'agit pour nous de confronter l'enseignement de l'histoire au Québec au problème central des études de Zanazanian : la multiplicité des points de vue. Si la dichotomie entre anglophones et francophones est quasi consubstantielle avec l'existence du Québec, le chercheur se retrouve rapidement avec un vide lorsqu'il s'agit de mieux comprendre le point de vue des Premières Nations face à deux événements historiques qui les touchent au premier chef. Si réconcilier la mémoire anglo-canadienne et la mémoire québécoise tient de l'impossibilité, y ajouter les différentes perspectives autochtones tiendrait des douze travaux d'Hercule.

Présenter le point de vue du côté francophone uniquement pourrait sembler facile, à première vue, tout comme d'un point de vue anglophone ou autochtone. Mais la réalité est tout autre. Il n'existe pas de point de vue francophone unique. Un officier français en Nouvelle-France est avant tout intéressé par la notion chevaleresque de préserver l'honneur des armes du Roi de France et d'avancer sa carrière. Les fonctionnaires groupés autour de l'intendant Bigot à Québec cherchent quant à eux à faire fortune. Les Canadiens protègent leurs terres et voient cette guerre comme une menace existentielle, comme le montre leur forte mobilisation. Les membres du clergé sont quant à eux surtout inquiets du danger protestant dans leur lutte pour la conversion des Premières Nations. Il n'existe pas non plus d'uniformité chez les anglophones. Les officiers britanniques en provenance d'Europe cherchent, comme leurs vis-à-vis de France, à faire briller leur réputation. Les différentes colonies anglaises d'Amérique du Nord sont certes menacées dans leur expansion par la Nouvelle-France mais pas toutes également et si les colonies de la Nouvelle-Angleterre sont fortement en faveur de l'engagement dans le conflit dès 1754, on ne peut en dire autant des colonies du sud. Sans compter que si les habitants de souches européennes ont une si grande variété d'intérêts divergents, les Premiers Peuples en ont tout autant. Il faut se garder de les croire monolithiques. Un Innu (Montagnais, pour les Français) n'a que de très lointains rapports avec la Nouvelle-France, tandis que

10 Zanazanian, 2009

des domiciliés au Canada sont parmi les plus féroces défenseurs de la colonie française. Les Iroquois sont souvent présentés comme des alliés de la Grande-Bretagne, mais il s'agit en fait d'une confédération de six nations aux intérêts parfois divergents et dont les sympathies vont parfois aux Français. Seul les Kanien'kehá:ka (ou Agniers, dans la langue de Molière et Mohawks dans celle de Shakespeare) sont fermement pour la guerre contre la France. Or, des communautés Kanien'kehá:ka catholiques et francisées formée par des dissidents ont été accueillies comme réfugiées par les autorités françaises et installées dans les villages domiciliés de Kanesatake, Kahnawake et d'Akwesasne. Sans parler des Shawnees, qui mèneront leur guerre en parallèle contre les Britanniques, mais sans s'allier formellement aux Français, étant donné leur grand éloignement. L'affaire Jumonville de 1754, déclencheur en Amérique de la guerre, fut entre autres causée par un conflit interne chez les *Onödowá'ga* (en français, Tsonnontouans, en anglais, Senecas) dont un meneur aurait voulu se servir du soutien anglais pour prendre le contrôle de sa nation. Une analyse de la géopolitique des plusieurs centaines de communautés autochtones impliquées dans le conflit étant de l'ordre d'un doctorat en histoire, nous nous contenterons de répéter ici ce qui semble une évidence : les Premières Nations avaient une multitude de points de vue à faire valoir au XVIII^e siècle. Tous ces acteurs ont donc leur histoire, leur culture, leur intérêt et leur choix. Ils présentent ainsi pour l'enseignant québécois une opportunité d'analyse en classe afin de bien faire exercer aux élèves leurs capacités de comparaison, d'analyse et de sens critique. La question qui inspire cet essai consiste donc à cerner les points de vue et les façons d'enseigner la Conquête et la rébellion de Pontiac dans les trois composantes du système d'éducation québécois, à savoir la francophone, l'anglophone et une des Premières Nations, les Innus.

Note de l'auteur sur le choix d'inclure Pontiac dans un travail initialement pensé pour l'étude de la Conquête.

Comme détaillé plus haut, il ne fait pas de doute que le débat autour de la Conquête de 1760 et de ses péripéties soit socialement vif. L'auteur détenant déjà une maîtrise en histoire et enseignant ces connaissances actuellement, il ne put que remarquer les grandes similitudes dans le défi à enseigner les événements autour de Pontiac et la Conquête. Nommée rébellion de Pontiac pour demeurer simple, la multiplicité des termes employés dans l'historiographie étant révélatrice de ce défi. Gregory E Dowd, le grand expert moderne de Pontiac, relevait en 2002¹¹ l'utilisation fréquente des mots rébellion, conjuration, soulèvement, guerre de libération, révolte, insurrection, guerre coloniale, guerre de décolonisation ou guerre génocidaire. Mais le terme le plus fréquent dans l'historiographie anglo-saxonne reste le titre du livre de référence sur le sujet au XIXe siècle écrit par Francis Parkman : la *Conspiration de Pontiac*¹². Le choix du terme n'est pas neutre : une *conspiration*, c'est, dans les mots du Larousse, un : *Complot tramé contre un régime politique ou un homme politique ou une cabale, intrigue dirigée contre quelqu'un ; machination*¹³. Utiliser le mot *conspiration*, c'est d'ores et déjà attribuer une qualité péjorative à l'événement.

Or, ce n'est ni la mission de l'historien de juger du bien et du mal, ni l'état de la recherche actuelle non plus que de présenter les Premières Nations comme ourdissant des complots contre leur bienveillant maître britannique. Et si l'on applique la même logique, des termes chargés comme *guerre de libération* ou *guerre génocidaire* induisent également un sens militant à l'enseignant. Le terme largement utilisé dans le programme québécois actuel et dans les manuels, le mot *révolte* est également tendancieux. L'Académie française la définit également comme un : *soulèvement, action collective et souvent violente que mène, contre une autorité établie, un groupe qui refuse un système politique ou social, des lois, des décisions jugées insupportables ou iniques*¹⁴. C'est reconnaître que l'autorité britannique sur les terres des Premières Nations étaient légitimes et établies alors que c'était justement ce que niaient Pontiac, Néolin¹⁵ et leurs alliés. Mieux comprendre les points de vue qui

11 Dowd, 2002.

12 Francis Parkman, 1851.

13 <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conspiration/18450>. page internet consultée le 01 juillet 2025.

14 <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9R2447>, page internet consultée le 01 juillet 2025.

15 Autre chef autochtone sur lequel nous reviendrons plus tard.

s'entrechoquent à l'époque pourrait aider à mieux définir ces événements et, par conséquent, à mieux les enseigner.

Rappel historique : la guerre de la Conquête, 1754-1760 et la guerre de Sept-ans, 1756-1763¹⁶

La Guerre de Sept-ans est un conflit presque mondial ayant opposés le royaume de France ainsi que les empire de Russie et d'Autriche d'un côté contre les royaumes de Grande-Bretagne et de Prusse de l'autre, pour ne citer que les principaux belligérants. C'est en effet un conflit global qui mobilise des dizaines d'autres états. Du côté des Britanniques et des Prussiens, on peut également trouver plusieurs petites principautés allemandes, dont la plus importante est sans conteste l'électorat de Hanovre, propriété personnelle du roi de Grande-Bretagne. On y trouve aussi le royaume d'Irlande, vassal de la Grande-Bretagne et le royaume de Portugal. Du côté de Saint-Pétersbourg, Versailles et Vienne, combattront l'Électorat de Saxe, les royaumes de Suède et d'Espagne, le proto-état des Ukrainiens nommé l'hetmanat cosaque ainsi que l'Empire Moghol en Inde. La France et la Grande-Bretagne sont en effet les deux plus grandes puissances de cette époque avec chacune leur vaste empire colonial. Ces empires coloniaux ont déjà été attirés dans les guerres européennes précédentes par leurs métropoles: guerre de la ligue d'Augsbourg (1688-1697), de succession d'Espagne (1701-1714) et de succession d'Autriche (1740-1748). La nouveauté durant notre période est que les empires coloniaux, Nouvelle-France et Treize Colonies, seront les déclencheurs de la guerre et non pas de simple extensions, preuve ici de l'importance croissante que prenait le monde colonial dans la géopolitique et l'économie mondiale.

Le conflit que les Québécois nomment la guerre de la Conquête (1754-1760) commence donc ici avant la guerre de Sept-ans (1756-1763). Il est causé par la rivalité impériale entre les deux grandes puissances, qui tentent par tous les moyens d'annexer la vallée de la Belle-Rivière (l'Ohio, pour les

¹⁶ Cet essai ne se veut pas un mémoire d'histoire. Il apparaît néanmoins utile à l'auteur de s'assurer que le lecteur puisse avoir en tête certains éléments des périodes historiques qui sont à l'étude de cet exercice. Ces résumés se veulent succincts. Pour plus d'information, la bibliographie à la fin de ce travail fournira de judicieuses pistes pour des lectures subséquentes.

anglo-saxons) et de s'assurer l'alliance du maximum de nations autochtones. Les Français font preuve de diplomatie pour créer une grande alliance entre partenaires économiques et militaires, tandis que les Britanniques utilisent leur poids économique et démographique près de dix fois plus imposant en Amérique du Nord afin d'imposer leur contrôle à des nations vues comme inférieures. Résultat : l'immense majorité des Premières Nations prennent les armes aux côtés de la Nouvelle-France. La menace était si inquiétante pour les colonies britanniques qu'une armée fut assemblée et confiée à un jeune officier prometteur, un lieutenant-colonel nommé Georges Washington. Ce dernier déclencha la guerre lors de la controversée affaire Jumonville de 1754, déjà évoquée. Alors que les combats éclatent sur toute la frontière, la marine britannique attaque au même moment par surprise les navires français malgré le fait que les deux pays soient officiellement en paix et les troupes britanniques de Monkton s'emparent de Fort Beauséjour et en profitent pour lancer une opération que l'on peut qualifier de nettoyage ethnique contre les Acadiens des actuelles provinces de Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick, entrée dans l'histoire sous le nom de *Grand Dérangement*.

On le voit, la guerre de la Conquête était déjà active depuis un bon moment lorsque la guerre de Sept-ans fut officiellement déclenchée en Europe, deux ans après l'affaire Jumonville. Les Français, puissance dominante sur terre mais plus faible sur mer, décident de concentrer leurs efforts en Europe, tandis que les Britanniques choisirent le grand large et les colonies comme principal champ de bataille. Le conflit s'élargit au sous-continent indien, où les deux grands empires s'affrontaient par compagnie de commerce et nawabs¹⁷ interposés. Mais alors que les puissances s'épuisaient en Europe dans une succession de campagnes très coûteuses impliquant des armées plus nombreuses que la population d'origine européenne totale de la Nouvelle-France, la disproportion des forces sur le théâtre nord-américain commençait à faire son effet. Louisbourg¹⁸ et Fort Frontenac¹⁹ sont pris en 1758. En 1759, tout s'écroule pour la Nouvelle-France : Fort Duquesne doit être évacué devant l'avancée britannique tout comme Fort Carillon tandis que Fort Niagara tombait après un long siège. Québec, capitale de la Nouvelle-France et puissamment défendue, est bombardée tout l'été par l'armée britannique de Wolfe. La région est ravagée et Québec finit par tomber en septembre, après la

17 Nom générique donné aux multiples rois régionaux en Inde.

18 Forteresse puissante et port de guerre, Louisbourg verrouillait l'accès au golfe du Saint-Laurent et située à l'est de l'actuelle Nouvelle-Écosse dans ce qui est alors l'Isle Royale.

19 Base logistique essentielle reliant le Canada au pays d'en haut, sa prise coupa la Nouvelle-France de ses alliés autochtones. Aujourd'hui, Fort Frontenac est connu comme Kingston, en Ontario.

mort de Montcalm à la bataille des plaines d'Abraham du 13 septembre 1759. La France avait souhaité sauver Québec en prenant Londres mais sa flotte fut détruite lors de grandes batailles navales dans la Manche, empêchant ainsi l'armée de Louis XV de débarquer en Angleterre. 1760 vit une dernière victoire française à la bataille de Sainte-Foy, en avril, mais la reddition de Montréal et de toute la Nouvelle-France fut signée le 8 septembre 1760, mettant fin à la guerre de la Conquête. Les combats continuèrent encore trois années en Europe, aux Philippines, dans les Antilles, en Inde et sur les mers et virent l'épuisement des différents belligérants. La paix sera signée le 10 février 1763, la France cédant par le traité de Paris, entre autres, les colonies françaises d'Amérique du Nord aux Britanniques. La Nouvelle-France n'était plus.

Or, lorsqu'il céda le territoire de la Nouvelle-France à l'empire britannique, Louis XV cédait une bonne partie de territoire appartenant à ses alliés autochtones. Ceux-ci n'ayant pas été consultés et ne reconnaissant à personne le droit de céder leurs territoires, réagirent fortement au remplacement de leurs alliés français par des soldats britanniques, suivis de nuées de colons américains enfin capables de commencer leur ruée vers l'ouest. Les pratiques traditionnelles amérindiennes respectées par les Français furent abandonnées par les Britanniques, plus soucieux d'exploiter le territoire que de s'entendre avec ses habitants dits sauvages. Menacées dans leur mode de vie et humiliées, les Premières Nations tendirent une oreille attentive aux propos d'un prophète autoproclamé, Néolin, de la nation des Loups, Delaware pour les Britanniques. Ce mystique prêchait l'union de tous les Amérindiens en une grande alliance et un nouveau mode de vie rejetant l'influence occidentale, l'alcool et le commerce avec les Blancs. Ce précurseur du pan-indianisme prêche une véritable guerre sainte contre tous les Blancs, à l'exception des Français. Inspirés par ces paroles et craignant pour leur avenir sans le soutien de leurs alliés Français, une grande alliance se forme alors pour la première fois avec presque toutes les nations d'Amérique du Nord : Outaouais, Ojibwés, Potéouatamis, Hurons-Wendat, Miamis, Outias, Kickapous, Mascoutins, Piankashaws, Loups, Chaouanons et même quelques Iroquois de la nation des Tsonnontouans. L'historiographie britannique, à la suite de Parkman notamment, qui ne croyait pas possible que des peuples supposés inférieurs puisse mettre en péril le puissant empire britannique, a longtemps mis de l'avant le narratif d'un contrôle de cette rébellion par un chef outaouais hors norme nommé Pontiac. On sait aujourd'hui qu'il s'agit d'une figure importante

mais qu'il ne correspond en rien à un leader d'une grande armée autochtone unifiée. Les Premiers Peuples décident de passer à l'action le 9 mai 1763. Si les principales places fortes britanniques tiennent bon, tel le fort Détroit, Pittsburgh ou le fort Niagara, huit forts importants sont pris et deux doivent être abandonnés. Isolés, les postes britanniques sont coupés les uns des autres par les guerriers autochtones, passé maître dans l'art de la guérilla. Incapable de l'emporter, le général Amherst, commandant en chef britannique, décida de faire appel à des armes bactériologiques pour l'emporter et fera distribuer des couvertures contaminées à la variole aux Premiers Peuples. L'effet sera dramatique, la variole affaiblissant considérablement la démographie déjà chancelante des Premières Nations. Le conflit se termine en 1766 sur une impasse militaire, aucun des camps n'étant capable de l'emporter. La résistance acharnée amérindienne est responsable de plusieurs des clauses de la Proclamation Royale de 1763 visant à assurer aux autochtones un territoire garanti par traité. Pontiac finira quant à lui assassiné en 1769 par un Illinois à la solde de marchands britanniques²⁰.

20 Dowd, G-E. (2002), p. 260-261.

Problématique

La Conquête, si on y fait parfois référence plus tôt dans le cheminement scolaire, est vue relativement en détails en secondaire III dans le cadre du programme *Histoire du Québec et du Canada*²¹. Deux des quatre chapitres traitent de cette période mouvementée car elle sert de charnière entre eux : l'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française et la Conquête britannique, puis le changement d'empire. De prime abord, identifions ce que nous appellerons la Conquête pour le reste de ce travail : il s'agit de la période de la guerre de Sept Ans, dont les dates officielles sont de 1756 à 1763. Or, tel que vu, ces dates européennes²² ne concordent pas avec l'expérience des colons français en Amérique du Nord qui sont le sujet d'étude du programme scolaire. La phase nord-américaine du conflit y précédant à la fois le début et la fin de la guerre en Europe, il serait plus juste de parler des événements depuis l'affaire Jumonville le 28 mai 1754 jusqu'à la reddition de Montréal le 8 septembre 1760²³. Ces deux dates ne peuvent néanmoins faire ignorer que la guerre de la Conquête s'inscrit dans le cadre plus large des guerres intercoloniales du XVIII^e siècle entre le Royaume de Grande-Bretagne et le Royaume de France et de Navarre²⁴. On peut également aisément arguer que la Révolte de Pontiac de 1763 à 1766 est en quelque sorte une continuation de la guerre de la Conquête et devrait donc être étudiée dans le même cadre. Cet élargissement permet en plus d'ajouter une troisième perspective, celle des Premiers Peuples, à notre étude, ce qui ne peut que lui bénéficier.

Il s'agit d'un thème délicat pour les enseignants du Québec. Peu d'événements de l'histoire québécoise sont plus controversés que ceux entourant la Conquête anglaise. On peut donc considérer assez rapidement que la définition, variable selon les auteurs, des «enjeux controversés» s'applique sans problème à la période 1754-1766. Définissons d'abord la pertinence de retenir ce concept comme base théorique de notre travail. Si de nombreux auteurs présentent des définitions différentes, ils s'entendent généralement pour définir les enjeux controversés comme des sujets de débats vifs à plusieurs niveaux : 1) dans la société, 2) dans la sphère de la recherche intellectuelle et

21 PFEQ Histoire secondaire 3, P.30-40, https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf

22 Dziembowski, 2015.

23 Frégault. 1955.

24 *Ibid.*

universitaire et 3) dans les programmes scolaires. Confrontant des intérêts divergents, ces sujets provoquent des émotions et influencent parfois le débat public contemporain. Autre facteur à considérer : la complexité de ces enjeux et leur capacité à provoquer des inconvénients tant chez ceux qui les enseignent que chez les élèves qui les reçoivent, ce qui est un élément important de notre problématique.

On le voit, l'enjeu prête à la confusion devant tant de nuances et de variations entre auteurs et univers culturels différents. Legardez (2006) a proposé une grille de d'identification qui nous a semblé répondre à nos questionnements. Il propose une analyse à trois niveaux.

- 1) Le sujet provoque des réactions vives dans la société, notamment dans les médias.
- 2) Le sujet provoque des réactions vives dans la communauté scolaire et scientifique.
- 3) Le sujet provoque des réactions vives dans le milieu de l'éducation, que ce soit chez les enseignants ou chez les élèves.

En conséquence, notre question de recherche est : comment favoriser l'enseignement de la Conquête et de Pontiac comme questions socialement vives?

Cadre de référence

La discipline historique enseignée au secondaire vise déjà à confronter les jeunes à la multiplicité des analyses historiques et à développer leur sens critique. Les enjeux controversés vont plus loin : ils opposent régulièrement l'état de la recherche universitaire et savante à la «mémoire collective» et à la culture populaire. Si l'histoire n'était pas conflictuelle parfois, elle ne serait pas ce qu'elle doit être et ce qu'elle est²⁵. Notre cadre conceptuel doit donc s'élargir pour définir les dits enjeux controversés et, ainsi, établir la pertinence de notre recherche.

La question fut abordée par une multitude d'auteurs. Dès 1974, Grossman²⁶ publie ses travaux sur la tolérance envers les opinions politiques contraires et souligne l'importance de la discussion et du débat en milieu scolaire dans la socialisation politique des jeunes. Ces pratiques, lorsque bien encadrées, ont un effet marqué sur la volonté de reconnaître des droits et de la légitimité à l'Autre.

25 Formule employée par notre directeur de maîtrise, que nous saluons ici.

26 Grossman, 1974.

Alongi, Heddy et Sinatra²⁷ développent en 2016 une méthode efficace et scientifiquement démontrée pour aborder des enjeux controversés en classe. Ils proposent une séquence de modélisation par l'enseignant, suivie d'un engagement des élèves en fonctions des connaissances antérieurement acquises en classe avant de poursuivre par la mobilisation des références hors-classe auxquelles ils auraient pu être exposés. Les élèves doivent par la suite discuter, à l'écrit ou en personne, de manière régulière, afin de susciter chez eux une réflexion plus poussée. Leurs résultats montrent que les élèves ayant employé cette méthode assimilent plus en profondeur les concepts étudiés, puis les nuancent et les critiquent, ce qui les amènent également parfois à les utiliser en dehors de la classe.

Byford, Lennon et Russell²⁸ se pencheront en 2009 sur l'acceptabilité du travail sur les questions socialement vives par les élèves. Après tout, est-il légitime de heurter les valeurs et les à-priori des élèves, surtout lorsqu'ils viennent des valeurs véhiculées à la maison? Leur conclusion est que non seulement la légitimité est acceptée mais elle est même favorablement reçue par les parents et les élèves eux-mêmes. Néanmoins, ils identifient un sérieux frein à cette méthode, à savoir la crainte des enseignants de contrecoups de la part d'une minorité de parents très active et vocale.

Harwood et Hahn²⁹ en 1990, Hess en 2004³⁰, McCully et Emerson³¹ en 2014, Misco et Patterson³² en 2007 ou Avarogullari³³ en 2014 identifieront en détail les différentes définitions d'enjeux controversés et mettront en place un cadre contextuel pour pouvoir les identifier dans un cadre anglo-saxon. Afin de préciser la notion pour la langue et la réalité francophone, on peut aussi se baser sur les travaux de Legardez³⁴ en 2004, Legardez et Simoneau³⁵ en 2006, Cardoso, Bride et Thénard-Duvivier³⁶ en 2008 ou alors Zadora³⁷ en 2016. On peut arguer qu'un certain consensus s'est depuis établi dans le monde

27 Alongi, Heddy et Sinatra, 2016. p.26-41.

28 Byford, Lennon et Russell, 2009. p.165-170.

29 Harwood et Hahn, 1990.

30 Hess, 2004. p.257-261.

31 McCully et Emerson, 2014. p. 145-165.

32 Misco et Patterson, 2007. p. 520-550.

33 Avarogullari, 2014. p.1013-1020.

34 Legardez, 2004. p.19-27.

35 Legardez et Simoneaux. 2006.

36 Cardoso, Bride et Thénard-Duvivier, 2008. p. 5-14.

37 Zadora, 2016. p.1-16, 26.

francophone autour de l'utilisation des appellations « questions socialement vives » ou de « questions controversées »³⁸.

Kelly³⁹, en 1986, étudie les différentes attitudes observées chez les enseignants sur les questions controversées. Certains optent pour une neutralité qui évite les débats et les rejette de sa classe, le tout au nom de l'évitement des polémiques et sa propre protection contre des plaintes. D'autres excluent de la conversation toute opinion qui diverge de la sienne. Le chercheur va ici jusqu'à parler d'endoctrinement. L'enseignant peut également se placer en position de médiateur neutre : il présente les différents arguments sur un pied d'égalité, refusant de prendre position mais valorisant toutes les opinions également. D'autres, finalement, partagent leurs opinions avec les élèves tout en s'assurant de bien présenter également l'autre côté de la médaille. Kelly préfère cette dernière posture car elle est plus honnête de la part d'enseignants qui sont engagés dans leurs communautés et qui servent de modèle de démocratie et de réflexion. Il peut donc légitimement partager son avis tant qu'il ne l'impose pas et qu'il ne manque pas de respect envers les autres opinions.

Hors, Misco et Patterson⁴⁰, en 2007, révélaient que les futurs enseignants en sciences humaines avaient déjà en majorité une certaine vision de la liberté académique et des questions controversées qui les incitaient à favoriser la neutralité de la salle de classe, particulièrement dans un contexte où le poste de l'enseignant n'est pas permanent et où il est difficile d'obtenir un poste intéressant.

La question de l'enseignement de la Conquête d'une part et de l'histoire des Premiers Peuples, d'autre part, nous semble indubitablement correspondre à ces critères, surtout lorsqu'elle est abordée sous le prisme de la différenciation entre les différents milieux du système d'enseignement du Québec, à savoir les milieux francophones, anglophones et autochtones. Comment peut-on alors catégoriser cet enseignement dans le programme scolaire d'histoire du Québec? Le PFÉQ nous donne à ce sujet un rappel des connaissances historiques à être maîtrisée dans le programme⁴¹.

38 Éthier, Lantheaume, Lefrançois et Zanazanian. 2008. p.65-85.

39 Kelly, 1986. p.113-138.

40 Misco et Patterson, 2007. p.520-550.

41 Voir annexe 1.

Quelle place tiennent concrètement ces connaissances dans les salles de classe? Dans le réseau francophone, selon l'expérience d'enseignement de cette histoire de l'auteur, tant au secteur privé qu'au public, la Conquête peut prendre de deux à quatre cours selon l'enseignant, tandis que la révolte de Pontiac est traitée en passant dans un autre cours, avec au plus 20 minutes et une activité de consolidation. Nos entretiens avec trois enseignants, sur lesquels nous élaborons ci-dessous, valident cette impression.

Le débat autour de l'enseignement de l'histoire au Québec fait rage depuis longtemps. Plusieurs écoles historiques se sont affrontées et ont influencé les programmes d'histoire depuis qu'ils existent : clérico-nationalisme, ultramontanisme, école de Québec, école de Montréal, interculturalisme, multiculturalisme, bon-ententisme ou nationalisme. (Bouvier et Courtois, 2021). Ces courants de pensée se sont affrontés (souvent), complétés (parfois) ou combinés (rarement) dans une valse de programmes d'histoire parfois très différents. Le programme actuel, amorcé sous le gouvernement péquiste de Pauline Marois, est entré en vigueur en 2017 partout à travers le Québec, malgré l'opposition de plusieurs groupes anglophones, incluant les élus des commissions scolaires de cette communauté (Courtois, 2012) (Bouvier et Courtois, chap 10 et 12, 2021). Or, le programme ayant été adopté en enseigné depuis des années, comment est-il perçu par les enseignants et les étudiants des différentes communautés linguistiques du Québec? C'est afin de répondre à cette question et, plus précisément, en mettant le projecteur sur la période historique charnière évoquée, que ce projet de recherche est conçu.

Méthodologie

Le défi qui se pose devant le chercheur à cette étape est de mettre en place une méthodologie de travail qui permette d'arriver aux résultats les plus justes possibles. Tel que notre présentation du cadre théorique l'a bien montré, nous sommes en effet devant la définition même d'une question socialement vive. Par essence, celle-ci doit être traitée avec délicatesse, doigté et circonspection afin d'éviter de sombrer dans le militantisme, le dogmatisme ou l'activisme. Au cours des conversations avec les enseignants rapportées dans les trois annexes, l'idée de s'engager dans un processus donnant également une piste de solution a fini par s'imposer d'elle-même. La méthode de travail est donc celle de la recherche-action, telle que définie, notamment, par Jean Loiselle et Sylvie Harvey en 2007⁴².

La recherche action est une méthode de recherche innovante en éducation. Là où les chercheurs tentent habituellement d'influencer le moins possible les résultats en diminuant leur impact sur les données étudiées, les praticiens de la recherche action se mettent au milieu du processus d'enseignement apprentissage, qu'ils influencent, afin de tenir compte en temps réel des résultats qui sont collectés. Cette méthode permet de développer des outils pédagogiques plus concrets, plus près de l'expérience de classe et moins influencés par les idéologies concurrentes dans le milieu de l'éducation⁴³. Il s'agit, en résumé, de co-construire avec les apprenants ou des collègues enseignants, parfois les deux, une activité d'apprentissage qui permette de proposer une solution à la problématique de départ. Cette solution n'émanant pas du chercheur mais du milieu, elle peut parfois être surprenante et déstabilisante pour l'enseignant.

Cette façon de faire se concentre autour de la création de résultats concrets, habituellement sous la forme d'une activité pédagogique visant les élèves. Dans ce cas-ci, l'idée de base de l'activité s'est imposée d'elle-même avec le sujet : il s'agissait de faire adopter à l'élève les points de vue de différents acteurs des événements historiques traités : un milicien canadien, une mère de famille canadienne, un soldat anglais, un colon américain de la frontière, un officier français et un chef des Premières Nations. Cette variété de points de vue devrait permettre à l'élève d'explorer sans manichéisme les réalités historiques à l'œuvre et pourrait lui permettre de mieux développer sa compréhension de l'angle de vue de groupes auxquels il ne s'identifie pas spontanément.

42 Loiselle et Harvey, 2007. pp. 40-59.

43 *Ibid.*

L'intégration d'une démarche de recherche-action à une étude de cas vise à mettre immédiatement en action les résultats des entretiens afin d'ébaucher une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) mettant de l'avant de nouveaux points de vue sur les événements étudiés.

La méthodologie des entrevues retenue suite à de fructueux échanges avec le professeur associé de l'UQTR et spécialiste en méthodologie de recherche François Guillemette est une étude de cas⁴⁴ permettant de mieux cerner les besoins dans les classes d'un enseignant en milieu autochtone, d'un en milieu anglophone et d'un en milieu francophone hors-Québec. Cette multiplicité de points de vue permettra de développer une activité dans le cadre de notre recherche-action. L'étude de cas étant une approche souple d'un enjeu bien délimité⁴⁵, elle se combine donc à merveille à notre démarche. Afin de s'assurer que notre questionnaire reflète bien l'état de la science et soit assez large pour permettre au témoin de s'exprimer, tout en étant assez précis pour le ramener sur notre sujet, nous l'avons développé en nous inspirant des travaux de Giordano⁴⁶, qui insiste sur l'importance d'analyser l'interprétation personnelle qu'ont les témoins de leurs expériences personnelles, dans ce cas-ci de leur enseignement des questions socialement vives que sont la Conquête et Pontiac. Ces entrevues viseront à obtenir des enseignants interrogés (ci-après témoins) des éléments de leur vécu et de leur expérience afin d'identifier les points les plus marquants pour leurs élèves et les techniques les plus appropriées dans ces milieux divers.

44 Hamel, 1997.

45 Granger, 1992. p. 45.

46 Giordano, 2003. p. 41-84.

Analyse des résultats

Présentation des enseignants-témoins

Nous avons, tel que mentionné, ainsi identifié trois témoins enseignants, dans trois contextes complètement différents, l'histoire du Québec, l'un, en milieu francophone, l'autre en milieu autochtone et la dernière enseignant en milieu anglophone. Leurs expériences sont semblables sur plusieurs points, le peu d'engagement des élèves en histoire notamment, mais divergent sensiblement sur la vision du programme. L'enseignant en milieu francophone travaille à Mascouche à l'école secondaire francophone Le Prélude. C'est également là qu'enseigne le chercheur depuis deux années. L'enseignant en milieu autochtone officie, lui, à l'école innue Uashkaikan de Pessamit, sur la Côte-Nord, entre Tadoussac et Baie Comeau, à plus de sept heures de voiture de Montréal. Cette école est fréquentée quasi exclusivement par des Innus de la réserve de la réserve de Pessamit dont la population s'élève à environ 2500 âmes. Pour mieux se faire une idée, en 2021, Pessamit comptait 9,4 % de francophones, 2 % d'Inuktituts et 84,7 % d'innuphones⁴⁷. De son côté, l'enseignante en milieu anglophone fait carrière à la Westmount High School, dans un milieu anglophone multiethnique particulièrement aisé. Par soucis de simplicité, ils seront désignés sous les termes de FR pour l'enseignant en milieu francophone, ENG pour l'enseignante en milieu anglophone et PN pour l'enseignant chez les Premières Nations.

Vision du programme d'histoire et de ses biais narratifs

FR affirme être globalement satisfait du programme actuel. Il souligne le fait que le découpage sur deux ans permet un meilleur approfondissement. Il apprécie que les élèves commencent l'histoire avant la période française, et souligne que le programme est adapté à leur capacité de

⁴⁷ <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&DGUIDlist=2021A00052496802> – page consultée le 16 juillet 2025.

compréhension. Il note quelques lacunes, notamment la faible continuité de la présence autochtone à travers les modules. Il assume adopter le point de vue des colons français, même s'il admet que dans d'autres provinces, l'histoire serait racontée différemment.

ENG critique le programme qu'elle considère comme trop centré sur une lecture nationaliste québécoise de l'histoire. Elle estime que ce programme occulte l'apport d'autres communautés (Irlandais, autochtones, militaires, anglophones), et manque de contexte international. Elle dénonce aussi la présentation biaisée des deux guerres mondiales sous le prisme unique de l'opposition à la conscription et déplore que l'histoire enseignerait l'idée que les anglophones sont les ennemis dans le récit québécois.

PN affirme que le programme est très orienté vers l'histoire des Canadiens-français/Québécois. Il affirme que le programme le laisse néanmoins adapter activement son enseignement au point de vue autochtone, jugeant que de nombreux événements historiques ne concernent pas directement ses élèves. Il insiste sur la nécessité de contextualiser l'histoire locale de sa communauté et affirme que le programme, s'il est enseigné tel quel, ne parle pas à ses élèves. Il remet aussi en question certaines idées préconçues que ses élèves autochtones peuvent avoir sur la colonisation, et cherche à corriger les anachronismes ou les généralisations historiques.

Enseignement des événements militaires et tournants de la guerre

Tous trois s'accordent à dire que la prise de Louisbourg est un tournant de la guerre de la Conquête. Cependant, leurs approches diffèrent :

FRA présente la prise de Louisbourg comme le moment où la dynamique militaire change, sans trop s'attarder sur les détails stratégiques.

ENG insiste sur l'engagement supérieur des Britanniques sur le continent grâce à des moyens logistiques, matériels et humains imposants, tout en liant cela à un contexte impérial plus large.

PN place le tournant dans la décision stratégique de Pitt de consacrer la majorité de l'effort britannique à l'Amérique du Nord. Il met en lumière l'importance du soutien autochtone, qu'il juge crucial pour la résistance française.

Inclusion du contexte international et des puissances impériales

C'est ici que les plus grandes divergences pédagogiques apparaissent.

ENG est la seule à valoriser pleinement le contexte impérial européen. Elle fait des liens avec les guerres de succession, les conflits commerciaux, les alliances européennes ou la faiblesse de la monarchie française.

FRA avoue ne pas avoir le temps ni la volonté de traiter ce contexte, se concentrant uniquement sur la Conquête en sol québécois.

PN déclare que ce contexte n'est pas pertinent pour ses élèves innus, qu'il préfère ancrer les apprentissages dans leur réalité nord-américaine.

Réception et intérêt des élèves

Les enseignants perçoivent différemment l'engagement des élèves, et cela dépend en grande partie du milieu scolaire.

FRA observe un intérêt modéré, surtout lorsque la guerre ou la violence est évoquée, mais peu d'engagement durable.

ENG signale que certains groupes sont captivés par les aspects matériels, tactiques, militaires, mais que le programme est trop redondant en ce qui concerne les autochtones avec ce que les élèves ont déjà vu au primaire, ce qui diminue leur motivation. Cette réalité a également été soulignée par les autres témoins.

PN remarque que ses élèves n'ont jamais entendu parler de la Conquête ou de Pontiac avant son cours, mais sont très engagés, surtout les garçons, lorsqu'il ancre l'enseignement dans leur culture et leur héritage. Il mentionne également leur étonnement quand on parle des relations positives franco-autochtones du temps de la Nouvelle-France

Approche personnelle et posture face au récit historique dominant

FRA considère que le programme offre une vision nuancée et correcte du récit historique québécois, tout en se disant ouvert à d'autres approches. Il approuve la trame nationale comme fil conducteur du programme.

ENG prend ses distances avec le récit nationaliste québécois, qu'elle juge trop exclusif et insiste sur le rôle de Pauline Marois⁴⁸ dans son élaboration. Elle prône une approche moins axée sur la majorité québécoise, plus critique et comparative.

PN tente d'enrichir le récit dominant pour proposer une histoire plus utile et cohérente avec la mémoire collective autochtone, sans forcément contester l'histoire des Québécois, mais en soulignant la nécessité d'un pluralisme narratif.

Intérêt pédagogique des élèves pour les sujets liés à la guerre

Tous les enseignants-témoins s'accordent pour dire que les élèves manifestent un intérêt accru pour les contenus liés à la guerre, au conflit, aux batailles, à la violence ou à la stratégie :

FRA note que les élèves sont plus attentifs lorsqu'on parle de guerres et de combats, même si cela ne suscite pas toujours des réactions explicites.

ENG confirme que les aspects militaires captivent davantage, notamment lorsqu'elle parle de tactiques (guérilla, lignes de feu), d'armes, de torture, ou de contextes concrets (tomahawk, fusils, etc.). Il faut néanmoins noter qu'elle est spécialiste en histoire militaire et qu'elle est mieux habilitée à la mettre en valeur que la majorité de ses collègues enseignants.

PN mentionne que les garçons, surtout, sont très sensibles à ces aspects et qu'il faut mettre de l'émotion dans l'enseignement de ces événements pour en maximiser l'impact, sans négliger d'utiliser d'autres approches pour obtenir un engagement similaire chez les adolescentes.

48 Première ministre du Québec de 2012 à 2014. Indépendantiste, elle est alors cheffe du Parti Québécois.

Reconnaissance d'un traitement plus favorable des Autochtones par les Français

Tous trois enseignent que les relations entre Français et Autochtones étaient globalement plus positives, moins dominatrices et plus coopératives, par rapport à celles entretenues entre les Britanniques et les Premières Nations: FRA affirme que les Français voyaient les autochtones comme des partenaires, tandis que les Anglais cherchaient à imposer leur autorité et s'approprier leurs terres. ENG enseigne que les Anglais ne voulaient pas d'égalité avec les peuples autochtones, tandis que les Français les intégraient comme alliés et partenaires économiques.

PN exprime cette idée de façon plus vive, en insistant sur la relation de confiance et de respect entre Français et Autochtones, qui explique notamment la loyauté de Pontiac envers les Français.

Utilisation d'activités ou de moyens variés pour aborder Pontiac et la Conquête

Même si leurs styles pédagogiques diffèrent, les trois enseignants affirment utiliser divers moyens pour enseigner la Conquête et Pontiac, au-delà du cours magistral et de la lecture de manuels : FRA mentionne l'usage d'exercices en classe, parfois l'écoute de documentaires.

ENG utilise documentaires, débats, lignes de temps, parfois même des discussions sur les vêtements, l'alimentation ou l'hygiène des soldats afin de marquer l'attention des élèves sur l'époque.

PN favorise l'ancrage narratif et le jeu de rôle émotionnel, en demandant aux élèves ce qu'ils auraient fait dans la peau des acteurs afin de leur faire comprendre les nuances de l'époque.

Enseignement de la participation de Georges Washington

Tous trois enseignent la participation de Georges Washington, alors soldat britannique, à la guerre de Sept Ans :

FRA indique que les élèves sont étonnés d'apprendre que Washington a joué un rôle dans notre histoire.

ENG dit que ses élèves réagissent fortement en découvrant ce fait, et l'utilise comme tremplin pour parler de la Révolution américaine.

PN souligne l'importance de son rôle dans l'affaire Jumonville et note que peu d'enseignants sont au courant, ce qui rend ce passage d'autant plus marquant.

Refus de considérer les événements comme un génocide

Les trois enseignants sont mal à l'aise avec le qualificatif de «guerre génocidaire» pour décrire la révolte de Pontiac :

FRA est d'accord avec l'intention génocidaire mais n'emploie pas le terme par crainte de dérapages.

ENG juge que le mot «génocide» est trop galvaudé aujourd'hui, et ne reflète pas les intentions réelles de l'époque, ni l'efficacité des moyens d'actions des belligérants.

PN exprime que ce mot est trop politique et ne correspond pas à la nature territoriale du conflit. Il insiste : «ils voulaient juste s'emparer des terres, pas exterminer.»

Temps consacré aux sujets

Malgré de légères variations, tous trois dédient environ trois à quatre périodes à la Conquête, et une à deux périodes à Pontiac :

FRA : trois cours sur la Conquête, un demi sur Pontiac.

ENG : trois à quatre sur la Conquête, un sur Pontiac.

PN : trois à quatre sur la Conquête, plus de trois heures trente sur Pontiac, qu'il juge central pour ses élèves innus.

Enjeu des termes à utiliser pour Pontiac

✓ : le terme est employé par l'enseignant.

X : le terme n'est pas employé par l'enseignant.

Terme	Cabot (fr.)	Labelle (aut.)	Clabrough (eng.)
Conspiration	X	X	X
Rébellion	✓	✓	✓
Soulèvement	✓	✓	✓
Guerre de libération	✓	✓	X
Révolte	✓	X	X
Insurrection	✓	X	✓
Guerre coloniale	X	✓	✓
Guerre de décolonisation	✓	✓	X
Guerre génocidaire	?	X	X
Terme suggéré	Révolte ou guerre de libération.	Rébellion	Guerre bactériologique ou petite guerre (guérilla)

Terminologie utilisée pour qualifier la révolte de Pontiac

FRA accepte volontiers des termes engagés et militants comme « guerre de libération » ou « guerre de décolonisation », bien qu'il enseigne dans une perspective plus nationale. ENG rejette ces termes, qu'elle juge idéologiquement chargés, et préfère des expressions plus modernes telles que « insurrection » ou « guerre coloniale ». PN, quant à lui, accepte des termes comme guerre de libération, mais contextualise leur utilisation selon les intentions réelles des autochtones et les enjeux territoriaux. Tous rejettent « génocide », mais pour des raisons différentes : prudence politique pour PN, crainte d'une inflation du concept pour ENG, incertitude pour FRA.

Discussion des résultats

Une fois les entrevues analysées, il est intéressant de constater que les accords entre les enseignants sont nombreux, ils n'empêchent toutefois pas la révélation de lignes de tensions qui permettent d'éclairer les enjeux soulevés par l'enseignement de la Conquête et de la révolte de Pontiac à travers le prisme des questions socialement vives (QSV). Ces éléments correspondent aux dimensions théoriques identifiées par Legardez et Simonneaux (2006), Kelly (1986), Byford et al. (2009), Misco et Patterson (2007), Grossman (1974) ou encore Alongi et al. (2016), auteurs dont nous avons analysé le travail précédemment dans les sections méthodologie et cadre théorique.

1. Caractère socialement vif des contenus enseignés

Tous les enseignants-témoins reconnaissent la nature difficile et contestée des thématiques abordées, à savoir la Conquête et la révolte de Pontiac, ce qui correspond à la définition des QSV selon Legardez (2006), qui les identifie à partir de leur capacité à provoquer des réactions vives dans la société, dans la communauté scientifique et dans le milieu scolaire. La section historique de la bibliographie de ce travail montre bien que le milieu académique est loin d'en avoir fini avec ces sujets tandis que la section actualité de ladite bibliographie confirme que le débat s'est transporté sur la place publique. Nulle surprise à le voir présent dans les entrevues de nos témoins. L'enseignant en milieu autochtone souligne particulièrement la portée identitaire et mémorielle de ces questions pour ses élèves Innus. L'enseignante anglophone, quant à elle, met en garde contre un traitement potentiellement trop nationaliste du récit tout en souhaitant enrichir la trame commune et non l'occulter, tandis que l'enseignant francophone développe une approche davantage ancrée dans la mémoire collective québécoise.

Cette reconnaissance du caractère controversé est conforme aux observations de Grossman (1974), qui souligne que les débats autour de sujets sensibles participent à la socialisation politique des élèves et nécessitent un encadrement adéquat pour favoriser la tolérance et le respect. Par ailleurs, Byford et al. (2009) insistent sur le fait que les parents et élèves sont généralement favorables à l'enseignement de ces questions, bien que les enseignants redoutent parfois des réactions hostiles. Or, nos témoins le

confirment en ne nous parlant aucunement de telles réactions, tant chez les élèves que chez les parents.

2. Postures et attitudes des enseignants

La diversité des postures face à ces contenus correspond bien aux typologies établies par Kelly (1986). L'enseignant FRA adopte une posture modérée mais néanmoins critique de ses enseignements, valorisant une approche nuancée et plurielle, tout en reconnaissant certaines limites du programme. L'enseignante ENG se positionne davantage dans une neutralité prudente, cherchant à éviter la polémique et à respecter la diversité des valeurs de ses élèves. L'enseignant PN, lui, revendique une personnalisation pédagogique forte, s'appuyant sur la nécessité de valoriser une histoire qui parle à ses élèves et qui corrige les invisibilisations historiques.

Cette variété illustre également les conclusions de Misco et Patterson (2007), qui notent que les futurs enseignants tendent à privilégier la neutralité dans un contexte d'insécurité professionnelle et de frilosité de la part des directions. L'enseignante ENG semble incarner cette posture plus neutre pour l'enseignant, tandis que les enseignants-témoins francophone et autochtone démontrent une plus grande ouverture à l'expression d'opinions, en accord avec la recommandation de Kelly (1986) de privilégier une posture honnête qui respecte les différentes opinions, sans les imposer.

3. Approches pédagogiques et stratégies didactiques

Les stratégies pédagogiques décrites dans les entrevues reflètent les recommandations méthodologiques d'Alongi, Heddy et Sinatra (2016), qui insistent sur la modélisation par l'enseignant, l'engagement personnel des élèves et la confrontation régulière des points de vue pour susciter une réflexion approfondie. FRA utilise des débats et des documents variés, ce qui correspond aux pratiques recommandées par les auteurs. ENG, spécialiste en histoire militaire, met en valeur les dimensions tactiques et matérielles de la vie des soldats et des civils, tentant de capter l'intérêt de ses élèves par des sujets concrets et potentiellement émotifs. L'enseignant PN privilégie l'ancrage culturel et l'adaptation du programme à ses élèves, ce qui enrichit la diversité des approches et introduit un volet affectif et identitaire important, augmentant son impact auprès de jeunes Innus.

Ces différences confirment que l'enseignement des QSV ne peut se limiter à une approche uniforme, mais doit au contraire s'adapter aux contextes et aux besoins spécifiques des élèves, comme le

soulignent aussi Legardez et Simoneau (2006) et Cardoso, Bride et Thénard-Duvivier (2008) pour le contexte francophone.

4. Réception des élèves et réactions sociales

Un thème partagé est le faible engagement général des élèves, en dehors des moments liés aux conflits militaires, qui captivent davantage l'attention, en particulier chez les garçons. Ce constat rejoint la littérature qui souligne l'importance de trouver des points d'accroche émotionnels et concrets pour susciter l'intérêt dans l'étude des QSV (Alongi et al., 2016). ENG en propose plusieurs, que ce soit par des questions sur les vêtements, la nourriture ou les conditions de vie du XVIII^e siècle en Amérique du Nord.

Les enseignants-témoins signalent aussi les tensions suscitées par ces questions dans les familles et la communauté, corroborant l'analyse de Byford et al. (2009) sur le frein que peut représenter la crainte des enseignants des agissement d'une minorité de parents très militants, tel qu'on peut régulièrement le voir au sud de notre frontière. Si ces témoins n'ont pas vécu de semblables situations au Québec, on sent qu'ils sont particulièrement prudents afin de l'éviter. Cette réalité est particulièrement palpable dans le milieu autochtone, où la nécessité pour un enseignant qui n'est pas lui-même issu des Premières Nations d'une approche respectueuse des mémoires locales est essentielle pour éviter les malentendus, les incompréhensions et les conflits.

5. Critique du curriculum officiel et limites institutionnelles

Les trois enseignants-témoins critiquent, sous des angles différents, le programme d'histoire actuel⁴⁹ même s'ils le font de façon modérée. L'enseignant FRA déplore que la présence autochtone est évanescante, disparaissant avant de réapparaître à de nombreuses reprises dans le cours du programme, l'enseignante ENG craint une lecture trop nationaliste québécoise et peu inclusive, et l'enseignant PN remet en question la pertinence de certains contenus pour sa communauté.

Ces critiques rejoignent celles formulées par Bouvier et Courtois (2021), qui analysent les programmes d'histoire québécois comme souvent marqués par une approche qui craint le débat par «bon-ententisme» et évacue la charge émotive de l'histoire nationale du Québec. Les trois témoins reconnaissent néanmoins les progrès réalisés dans le programme d'histoire actuel par rapport à celui

49 PFEQ, 2017.

de 2007⁵⁰ et suggèrent quelques pistes pour l'améliorer et non de le remplacer entièrement comme ce fut si souvent le cas.

6. Questions terminologiques et interprétatives

Enfin, la question des termes employés pour qualifier la révolte de Pontiac illustre bien la difficulté à trouver un langage qui reflète fidèlement la réalité historique tout en respectant les sensibilités modernes et les nécessités de la réconciliation entre les descendants européens et ceux des autochtones. Les enseignants divergent entre des expressions telles que « révolte », « guerre de libération », « insurrection » ou « guerre coloniale », tout en rejetant majoritairement le terme « génocide », comme relevé dans les entretiens. Cette diversité reflète la complexité des interprétations et la nécessité d'un dialogue ouvert, conforme aux préconisations de Legardez (2006) sur la gestion des controverses par le dialogue et la pluralité.

Cet essai, quoique bref, permet de constater que l'enseignement des questions socialement vives comme la Conquête et la révolte de Pontiac requiert de l'enseignant du doigté, une compréhension des tensions politico-mémorielles actuelles de la société québécoise et une vaste connaissance historique. Force est de constater que la formation de base d'un enseignant en univers social au Québec ne permet pas d'acquérir complètement ce bagage. Les résultats semblent confirmer les postulats des auteurs utilisés dans notre cadre théorique. Cette complexité justifie l'approche de recherche-action choisie, qui vise à co-construire des outils pédagogiques sensibles aux réalités de terrain et ouverts à la diversité des points de vue. Le tout, en protégeant l'enseignant des contrecoups d'un traitement des QSV qui serait uniquement venu de son côté à lui ou à elle.

Une réponse à développer : l'enseignement des points de vue.

Si l'enseignement d'une seule trame narrative est délicat à imposer et soulève bien des controverses en notre Québec tiraillé entre sa trame nationale et la réalité de son appartenance actuelle à un pays à majorité anglo-saxonne, notre démarche de recherche-action aura débouchée sur différentes pistes de travail qui pourraient être poussées plus loin dans un cadre d'études de troisième cycle potentielles. Les enseignants-témoins interviewés partageaient en effet une crainte manifeste des effets d'une controverse sur leurs carrières respectives, l'époque étant propice à des lynchages réputationnels sur la place publique. L'idée qui émergeait tant chez l'auteur que chez les enseignants-témoins au gré des conversations consistait à faire prendre conscience de certaines réalités historiques aux élèves en faisant appel à différents points de vue. L'idée ici n'est nullement de présenter une histoire «bon-ententiste» ou «nationaliste»⁵¹, mais de permettre à l'enseignant de faire saisir plus efficacement son point à ses élèves.

Imaginons donc de traiter du siège de Louisbourg ou de la révolte de Pontiac⁵². Actuellement, l'enseignant présenterait les événements chronologiquement et y ajouterait un peu de contexte. Direct, cet enseignement ne permet pas à l'étudiant de s'approprier les nuances des événements. Voyons ensemble comment cette histoire pourrait être vécue de l'intérieur par différents intervenants.

Louisbourg, 1758

Thèmes traités : traité d'Utrecht, déportation des Acadiens, chute de Louisbourg, petite guerre

Survivant acadien de la déportation : vivant dans la forêt grâce au soutien des Micmacs de la région de

51 Bouvier, 2021

52 Terme officiellement utilisé dans le programme même si l'auteur essaie de l'éviter en classe.

Miramichi, quelques familles voient passer un groupe de soldats commandés par le capitaine de Boishébert de Raffetot, capitaine français qui commande la guérilla qui résiste en Acadie au Grand Dérangement. Il demande des volontaires pour aller protéger Louisbourg en échange de vivres pour les familles restées en arrière. Plusieurs jeunes hommes se proposent, souhaitant ainsi soulager la misère de leur familles et venger la déportation des leurs.

Soldat américain des Rangers de Rogers : seul survivant d'un raid canadien ayant ravagé son village, un jeune homme s'est engagé dans les Rangers, unité britannique formée de colons américains et utilisant les tactiques de guerre franco-amérindiennes. Il est envoyé appuyer l'armée en route vers la base française de Louisbourg. Il veut se venger et en finir avec les menaces sur la frontière américaine.

La marquise de Drucourt : Épouse du gouverneur de Louisbourg, elle devait veiller au moral de la population durant le siège. Elle se fera remarquer en montant sur les remparts afin de pointer elle-même chaque jour trois pièces d'artillerie afin de bombarder la flotte britannique. Elle impressionnera tant par son courage que, lors d'une trêve, le général Amherst, pourtant peu porté à la générosité, lui fit présent de deux ananas, fruit excessivement rare à l'époque. Madame de Drucourt répondit en lui envoyant trois bouteilles de vin et la promesse de continuer à tirer autant de coups de canons chaque jour contre ses troupes.

Révolte de Pontiac

Thèmes traités : don et contre dons, alliance, changement d'empire, traite des fourrures, Proclamation royale, Acte de Québec, guerre d'Indépendance américaine.

Guerrier outaouais : Affamé au retour d'une expédition de chasse, le jeune guerrier et son groupe sont abandonnés à leur sort lorsqu'ils demandent aux nouveaux occupants d'un fort sur la route un peu de nourriture. Les Français, eux, les auraient aidés, disent-ils. C'était la condition en échange de la permission de construire ce fort. Payez les biens que vous voulez acheter, leur répondent les Britanniques avec dédain.

Colon britannique : Coincé sur une terre trop petite, il cherche depuis des années à pouvoir s'établir avec sa famille sur de plus grandes terres. Il a accepté une lourde taxation pour pouvoir venir à bout de la Nouvelle-France depuis des décennies et souhaite aujourd'hui profiter de la victoire en allant investir vers l'ouest et en s'achetant une nouvelle terre. Il apprend que ses voisins sont la cible de massacres en pleine nuit et réussit de justesse à mettre sa famille en sécurité dans Fort Détroit, bientôt assiégié. Il apprend peu après par la Proclamation Royale de 1763 que les terres qu'il convoitait sont réservées aux Premières Nations. Dans quelques années, il apprendra par l'Acte de Québec de 1774 qu'elles sont désormais ouvertes mais uniquement aux nouveaux sujets francophones de la Province of Quebec. La Révolution américaine approche.

Conclusion

L'enjeu que nous nous proposions de traiter ici était et reste délicat. Beaucoup s'y sont confrontés avec des objectifs militants et des arrière-pensées politiques. Nous n'avons pas voulu laisser ce risque nous empêcher de nous confronter à l'une des questions socialement vives les plus virulentes dans la société québécoise. Zadora et Misco auront bien expliqué dans leurs ouvrages sur les cas biélorusses⁵³ et sud-coréens⁵⁴ à quel point la crainte chez nombre d'enseignants de subir des contrecoups suite à leurs traitements de certains sujets mènent à l'effacement de la pensée critique dans les salles de classes. Certains avis à l'enseignant donnés par les guides pédagogiques biélorusses allant même jusqu'à conseiller aux enseignants de ne pas se risquer à enseigner des interprétations plurielles d'un événement. Cette peur est en effet fondée dans un système encourageant la dénonciation par les élèves en Corée du Sud...ou à l'ère des réseaux sociaux.

Enseigner une histoire aussi importante que celle de la Conquête et de la résistance amérindienne au changement d'empire est essentiel pour bien comprendre la réalité québécoise, canadienne et

53 Zadora, 2016.

54 Misco, 2014.

autochtone de notre époque. Il importe donc de permettre aux élèves québécois de toutes les communautés linguistiques présentes sur le territoire du Québec de bien prendre conscience de ces réalités historiques. Nos entrevues ont bien démontré que les mêmes événements n'étaient pas perçus de la même manière par les francophones, les anglophones ou les autochtones. Imposer une seule vision serait non seulement contraire à la vérité historique mais également faire un acte militant dans un Québec encore et toujours tiraillé par sa question nationale. Nous supposons qu'en faisant appel à un enseignement basé sur la prise en compte de points de vue divergents permettrait à tous ces groupes de mieux appréhender la réalité des autres. La vérité historique tout comme le climat politique seraient ainsi mieux servis.

Le cadre de cet essai ne permettant pas un trop grand élargissement de notre objet d'étude, l'auteur tient à souligner qu'il serait très intéressant de pouvoir consulter des enseignants témoins sur leurs expériences dans les autres milieux présents au Canada. Qu'enseigne-on chez les francophones en milieux minoritaires (Acadiens, franco-ontariens, fransaskois ou autres métis), chez les anglophones en milieux majoritaire ou dans les territoires où les autochtones sont majoritaires (Nunavut)?

Bibliographie

Bibliographie historique

Bouvier, F. (2013). Les Anglo-qubécois et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec, *Traces*, 51, (3), 25-30.

Bouvier, F. et Courtois, C-P. (2021) *L'Histoire nationale du Québec. Entre bon-ententisme et nationalisme, de 1832 à nos jours*. Québec : Septentrion, 355 pages.

Champion, C-P et Flanagan, T. (2023) *Grave Error: How the Media Misled Us (and the Truth about Residential Schools)*, True North and Dorchester books, Ottawa, 343 pages.

Courval, M-A, Dujardin, L, Labonté, G, (2018) *Journeys through the history of Québec and Canada : history : origins to 1840 : secondary 3*. Édition CEC, Anjou.

Dorais, F-O. (1993). *Le Devenir de la nation québécoise selon Maurice Séguin, Guy Frégault et Michel Brunet (1944-1969)*. Éditions Septentrion, 568 pages.

Dorais, F-O, (2022). *L'école historique de Québec. Une histoire intellectuelle*. Éditions Boréal, 476 pages.

Dowd, G-E, (2002). *War Under Heaven: Pontiac, the Indian Nations, and the British Empire*, John Hopkins University Press, Baltimore. 2002. 360 pages

Dziembowski, E. (2015). *La Guerre de Sept ans*. Perrin. 672 pages.

Frégault, G. (1955). *La Guerre de la Conquête*, Fides, Montreal. 520 pages.

Granatstein, J. L. (2007) *Who killed Canadian history*, Harper Collins Edition, 216 pages.

Parkman, F, (1851). *The Conspiracy of Pontiac and the Indian War after the Conquest of Canada*, Bison book, 1851. Vol 1 et 2.

PFEQ-2007 :https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/7b-pfeq_histoire.pdf

PFEQ-2017 :https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEO/histoireQuebecCanada.pdf

Stacey, C-P. (édition de 2007) *Québec 1759, le siège et la bataille*, Presses de l'université Laval, 465 pages.

Zanazanian, P. (2009). Historical Consciousness and the Construction of Inter-Group Relations: The Case of Francophone and Anglophone History School Teachers in Quebec. Thèse doctorale déposée à l'université de Montréal. <http://hdl.handle.net/1866/3465>

Zanazanian, P. (2015) Historical Consciousness and Being Québécois: Exploring Young English-Speaking Students' Interactions with Quebec's Master Historical Narrative, *Canadian Ethnic Studies*, Volume 47, Number 2, pp. 113-135

Zanazanian, P. (2022). Le programme de formation à l'histoire du Québec comme objet difficile : témoignages d'enseignantes anglophones sur leur sentiment d'exclusion et la fermeture d'esprit (pp.140-163). In S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier, & D. Lefrançois (Eds.). Montréal : FIDES éducation

Zanazanian, P. & Gani, R. (2021) L'histoire des communautés québécoises d'expression anglaise telle que raconté par quarante leaders : une mémoire historique en tension. In L. O'Donnell, P. Donovan, & B. Lewis (Eds.) *The Charter: Bill 101 and English-Speaking Quebec/ La charte: La loi 101 et les Québécois d'expression anglaise*. Quebec City: Presses de l'Université de Montréal.

Moisan, S., Zanazanian, P., & 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? In N. Fink, M. Furrer, & P. Gautschi (Eds.). Frankfurt: Wochenschau Verlag.

Bibliographie scientifique

Alongi, M. D., Hddy, B. C. et Sinatra, G. M. (2016). Real-World Engagement with Controversial Issues in History and Social Studies: Teaching for Transformative Experiences and Conceptual Change. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 26-41.

Avarogullari, M. (2014). Conception of controversial issues among social studies teacher candidates. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 1013-1020.

Byford, J., Lennon, S. et Russell, W. B. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 82(4), 165-170.

Cardoso, A., Bride, P. et Thénard-Duvivier, F. (2008). L'enseignement des questions socialement vives : objet d'étude et sujet d'actualité? Dans F. Thénard-Duvivier (dir.), *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie* (p. 5-14). Adapt Édition.

Éthier, M.-A., Lantheaume, F., Lefrançois, D. et Zanazanian, P. (2008). L'enseignement au Québec et en France des questions controversées en histoire : tensions entre politique du passé et politique de la reconnaissance dans les curricula. *Éducation et francophonie*, 36(1), 65-85.

Granger, G-G (1992). La science et les scieries, collection Que sais-je ?, n° 2710, Paris, Presses universitaires de France, p. 45.

Giordano, Y. (2003), Conduire un projet de recherche (p. 41-84). Paris, EMS.

Grossman, D. L. (1974). Educational Climates and Attitudes toward Dissent: A Study of Political Socialization of Conflict Norms in Adolescents. Présenté à Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Hamel, J. (1997). Étude de cas et sciences sociales. Montréal, QC : L'Harmattan.

Harwood, A. M. et Hahn, C. L. (1990). Controversial Issues in the Classroom. Social Science Education.

Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science and Politics*, 37(2), 257-261.

Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138.

Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*(149), 19-27.

Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives. ESF.

McCully, A. et Emerson, L. (2014). Teaching controversial issues in conflict and in transition to peace: An analysis of policy and practice in Northern Ireland. Dans T. J. Misco et J. De Groof (dir.), *Cross-cultural case studies of teaching controversial issues: pathways and challenges to democratic citizenship education*. (p. 145-165). Wolf Legal Publishers.

Misco, T. et Patterson, N. C. (2007). A Study of Pre-Service Teachers' Conceptualization of Academic Freedom and Controversial Issues. *Theory & Research in Social Education*, 35(4), 520-550.

Misco, T. (2014). "We are only looking for the right answers": the challenges of controversial issue instruction in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*.

Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans Gauthier, B. (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (6e éd.) (p. 195-222). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Zadora, A. (2016). L'enseignement de question socialement vives en Biélorussie : enjeux et spécificités. *Questions Vives*, 26, 1-16.

Zadora, A. (2016) *Entre Europe et Russie. La Biélorussie des manuels scolaires*, Paris, L'Harmattan, coll. « Manuels scolaires et sociétés », 218 p.

Méthode Recherche-action

Catroux, M, (2002). «Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique , *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3 | p. 8-20.

Loiselle, J et Harvey, S, (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites , *Recherches qualitatives* – Vol. 27(1), p. 40-59.

Bony, A, Qeuille, L, Ridde, V et Sylvestre, R, (2019). Combinaison d'approches dans le domaine de la santé au Burkina Faso. In *Évaluation des interventions de santé mondiale. Méthodes avancées*. Sous la direction de Valéry Ridde et Christian Dagenais, p. 125-153. Québec : Éditions science et bien commun et Marseille : IRD Éditions.

Actualité

<https://www.journaldemontreal.com/2024/07/17/quattend-on-pour-reviser-le-programme-dunivers-social-au-primaire>

<https://www.journaldemontreal.com/2021/03/26/formation-collegiale-oui-au-nouveau-cours-dhistoire-pour-renforcer-la-culture-generale>

<https://www.ledevoir.com/politique/quebec/557438/l-histoire-revue-et-corrigee-pour>

<https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/800304/ ecole-histoire>

<https://www.ledevoir.com/societe/education/614613/des-enseignants-reclament-une-reforme-de-l-histoire-autochtone-au-quebec>

Annexe 1 :Connaissances historiques à enseigner selon les chapitres (PFEQ)

Période et réalité sociale	Connaissances historiques	Précisions des connaissances
1608-1760 :	Guerres intercoloniales	a. Empires coloniaux
L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française		b. Objets des rivalités coloniales c. Rapports de force
		d. Traité d'Utrecht
		e. Guerre de Sept Ans
1608-1760 :	Guerre de la Conquête	a. Affrontements en Ohio
L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française		b. Déportation des Acadiens
		c. Prise de Louisbourg
		d. Avancées britanniques dans la vallée du Saint-Laurent
		e. Siège de Québec
		f. Bataille des Plaines d'Abraham
		g. Bataille de Sainte-Foy
		h. Milice canadienne
1760-1791 :	Régime militaire	
La Conquête et le changement d'empire		a. Capitulation de Montréal
		b. Émigration de Canadiens
		c. Reconstruction de la colonie
		d. Administration militaire de la colonie
		e. Conditions imposées aux Canadiens
1760-1791 :	Proclamation royale	a. Traité de Paris (1763)
La Conquête et le changement d'empire		
1760-1791 :	Statut des Indiens	a. Révolte de Pontiac
La Conquête et le changement d'empire		

Annexe 2 : Questions d'entrevues

Questionnaire

Quelle est votre formation en enseignement?

Quelle est votre formation en histoire?

Pourquoi avoir choisi d'enseigner dans votre école?

Que pensez-vous du programme d'histoire que vous enseignez en ce moment?

À combien d'heure d'enseignement évaluez-vous en moyenne la diffusion et l'appropriation des connaissances sur la Conquête et Pontiac?

Combien d'exercices de révision sont accomplis par les élèves sur ce sujet?

À quel pourcentage évaluez-vous le succès de vos élèves sur les questions se rapportant à nos 2 sujets dans les examens?

D'un point de vue personnel, appréciez-vous enseigner ces disciplines?

Quelle est la réaction générale des élèves à ces connaissances?

Quelles questions recevez-vous le plus souvent?

Si vous pouviez changer quelque chose au programme concernant ces apprentissages, que feriez-vous?

Que présentez-vous comme tournant de la guerre de la Conquête?

Présentez-vous le point de vue des puissances européennes durant le conflit ou vous limitez-vous au théâtre nord-américain?

Enseignez-vous l'engagement de Georges Washington dans le conflit?

Comment présentez-vous les crimes de guerre des deux côtés durant le conflit? Spécifiquement, intégrez-vous les événements sur la Côte-du-sud à l'été 1759?

Expliquez-vous le point de vue autochtone sur le conflit?

Comparez-vous les relations franco-autochtones et anglo-autochtones?

Quel mot, selon vous, représenterait le mieux les événements autour de Pontiac? Sont-ce conspiration, rébellion, soulèvement, guerre de libération, révolte, insurrection, guerre coloniale, guerre de décolonisation, guerre génocidaire, autre?

Qualifiez-vous les événements autour de Pontiac de conspiration?

Qualifiez-vous les événements autour de Pontiac de rébellion?

Qualifiez-vous les événements autour de Pontiac de soulèvement?

Qualifiez-vous les événements autour de Pontiac de guerre de libération?

Qualifiez-vous les événements autour de Pontiac de révolte?

Qualifiez-vous les événements autour de Pontiac d'insurrection?

Qualifiez-vous les événements autour de Pontiac de guerre coloniale?

Qualifiez-vous les événements autour de Pontiac de guerre de décolonisation?

Qualifiez-vous les événements autour de Pontiac de guerre génocidaire?

Qualifiez-vous les événements autour de Pontiac d'autre chose?

Quel terme préférez-vous utiliser en classe?

Le programme d'histoire du Québec et du Canada est parfois accusé de présenter la Conquête du point de vue des colons français sur place. Vous identifiez à ce point de vue?

Quelle partie des apprentissages sur la période de la Conquête et de Pontiac éveille le plus l'intérêt de vos étudiants?

Pensez-vous que vos élèves seraient plus engagés dans leurs apprentissages sur le sujet s'ils étaient faits du point de vue britannique, acadien ou autochtone plutôt que québécois?

Annexe 3 : FRA

Entrevue avec l'enseignant en histoire en milieu francophone à l'école secondaire Le Prélude, à Mascouche. Il s'agit d'un collègue du chercheur.

- Alors bonjour nous sommes le 26 mars 2025, 12h35.
 - Bonjour Émile
 - Première question : Quelle est ta formation en enseignement?
 - Un bacc en enseignement du département de géographie.
 - Quelle formation as-tu eue en histoire?
 - Aucune, je n'ai jamais eu un cours universitaire en histoire sauf un cours d'initiation à l'histoire du Québec.
 - Pourquoi as-tu choisi d'enseigner ici?
 - Parce que c'est ici que j'ai eu ma permanence et que l'horaire convenait mieux à ma vie de famille.
 - Quelle est ton opinion du programme d'histoire actuel en secondaire III, suite à ta longue expérience avec les différentes moutures du programme?
 - Oui ça fait 15 ans que j'enseigne en histoire de secondaire III. Je dirais que je suis globalement satisfait. C'est bien pour les élèves d'avoir notre histoire depuis les débuts, avant les Français. Pour le contenu, je ne suis pas historien comme toi mais je suis satisfait. Il est assez condensé quand même mais il me semble y avoir un bon équilibre pour la capacité de nos élèves. Avant, enseigner toute l'histoire sur une année forçait à couper de larges bouts mais là, maintenant sur deux années, on a plus de temps pour voir certains aspects plus précis.
 - Si tu pouvais changer de quoi au programme, ça serait quoi?
 - Hé, bonne question... très bonne question... c'est sûr que le fait d'avoir ajouté un module sur les autochtones, c'est une bonne chose. Ça m'a permis même à moi d'apprendre des choses et de voir un autre point de vue. Mais on voit encore les mêmes aspects vus plus tôt au primaire. Et on a de gros trous : on les voit, ils disparaissent, reviennent à la Conquête,redisparaissent...
 - Parlant de Conquête et de Pontiac, à combien d'heures d'enseignement évalues-tu la diffusion et l'appropriation de ces connaissances?
 - Environ... trois cours sur la Conquête et je dirais une moitié de cours sur Pontiac.
 - Est-ce que tu sais combien d'exercices de révisions sont accomplis par les élèves sur les deux sujets?
 - En gros, sur les trois cours, il y a deux cours de matière et un cours d'exercices. Pour Pontiac, c'est le même ratio à peu près.
 - Quelle est ton évaluation du succès de tes élèves en général sur ces deux sujets en particulier?
 - En général, les questions sur Pontiac sont généralement quand même bien réussies. La Conquête, c'est des questions de chronologies donc plus de difficultés... En général, la Conquête est plus difficile pour les élèves.
- D'un point de vue personnel, apprécies-tu enseigner ces sujets?

- Oui, c'est plaisant. Ça explique vraiment ce qu'on vit aujourd'hui comme peuple, comme province, dans le pays dans lequel on vit, tous les impacts que ça a eu sur la suite, avec la présence anglophone et le mélange des cultures. En plus, les guerres, c'est toujours intéressant. Et il y a toujours l'enjeu de l'existence actuelle du peuple québécois.
- Quelle est la réaction des élèves quand tu parles de tout ça?
- C'est intéressant. Les élèves sont plus attentifs quand on parle de guerres, de combats...
- Est-ce qu'ils ont des questions en plus grand nombre ou ils sont toujours aussi peu engagés que normalement?
- Bien, c'est sûr que les élèves sont intéressés. Mais je pense que pour eux-autres, à cet âge-là...Tant qu'on parle de guerre, ça les intéresse un peu plus mais j'ai pas beaucoup de réactions de leur part.
- Si tu avais quelque chose à changer au programme par rapport à la Conquête et à Pontiac, est-ce que tu changerais quelque chose dans le programme ou dans la manière dont on l'enseigne ou tu penses que, sensiblement, tu ferais la même chose?
- Je mettrais plus de l'avant les autochtones, je leur donnerais plus de place. Leur impact était grand du côté français et contre les Anglais. C'est quelque chose qui devrait être développé. Les Américains parlent de la French and Indian war, c'est exactement ça.
- Est-ce que tu présentes un tournant dans la guerre de la Conquête en y allant événement par événement ou tu restes dans le concept général?
- En terme de chronologie, on perd les élèves rapidement mais pour moi, ce que je leur dis, c'est la prise de Louisbourg. Parce que les premières années, malgré notre infériorité numérique et le manque d'aide de la métropole, on avait quand même le dessus sur les colonies anglaises. C'est vraiment la prise de Louisbourg qui fait que la balle change de camps. Mais c'est sûr que je ne vais pas dans le détail et l'histoire universitaire.
- Est-ce que tu as le temps en classe de présenter le point de vue des puissances européennes dans la guerre de Sept-ans ou tu te concentres sur la Conquête au Québec?
- La Conquête au Québec.
- Est-ce que tu enseignes la part de Georges Washington dans le conflit?
- Oui on le voit. Les élèves réagissent un peu quand ils apprennent que Washington a rapport à notre histoire, qu'il était pour la Grande-Bretagne avant de devenir indépendantiste.
- parfait. Est-ce que tu enseignes les crimes de guerre de ce conflit, des deux côtés, notamment les événements de la Côte-du-Sud?
- Oui un peu, on parle de guérilla. On en discute.
- Passons à Pontiac. Est-ce que tu traites du point de vue autochtone? Tu me disais que tu aimerais ça avoir le temps d'en parler plus.
- C'est pas vraiment plus que deux ou trois choses. C'est plutôt la Conquête dans le territoire des frontières qui existent alors. Dans le fond, le traité de Paris remplace les contacts avec les Français par des contacts avec les Anglais même si les autochtones préfèrent les Français.
- Est-ce qu'il y a un intérêt des élèves qui te donne de l'espace pour comparer les deux modèles coloniaux?

- Non. J'explique quand même que les relations n'étaient pas les mêmes, que les Français voyaient les autochtones comme des alliés et pas comme des êtres inférieurs, comme des partenaires. Les Anglais eux veulent s'imposer sur les peuples autochtones puis, comme je le dis à mes élèves, les autochtones avaient raison d'avoir peur. On parle de pertes de territoires, d'extension des Américains. La Nouvelle-France, c'est pas une colonie très peuplée donc c'était pas une menace pour les autochtones.

-Est-ce que les élèves ont une réaction à ça ou non?

- Non, ils écoutent...

- Il y a énormément de terme utilisés dans l'historiographie pour qualifier les événements autour de Pontiac. Voici une liste : conspiration, rébellion, soulèvement, guerre de libération, révolte, insurrection, guerre coloniale, guerre de décolonisation, guerre génocidaire ou autre. Je te fais la liste rapidement : est-ce que tu utiliserais ces termes-là en classe ou non?

Conspiration, Non

Rébellion, Oui

Soulèvement, Oui

Guerre de libération, Oui

Révolte, Oui

Insurrection, Oui

Guerre coloniale, pas vraiment

Guerre de décolonisation, Oui

Guerre génocidaire, Je ne sais pas.

- Est-ce qu'il y a un terme que tu préfères utiliser?

- C'est sûr qu'il y a le mot révolte qui revient tout le temps. J'aime bien guerre de libération.

- Le programme d'histoire du Québec et du Canada est parfois accusé de présenter la Conquête du point de vue des colons français sur place. Est-ce que tu t'identifies à ce point de vue?

-Oui mais j'imagine que quand on va du côté anglo en Ontario, le contraire se passe. J'imagine qu'on se met toujours de notre point de vue à nous en tant que peuple.

- Mais tantôt, tu me parlais que tu aimerais qu'on présente un peu plus le point de vue autochtone. Tu serais ouvert à d'autres?

-Oui j'imagine qu'on pourrait aussi présenter le point de vue anglophone. C'est sûr qu'on met l'accent sur notre histoire à nous mais je ne pense pas qu'on la compare à la vision des autres.

-Est-ce qu'il y a une partie des enseignements sur la Conquête et Pontiac qui éveille un peu plus d'intérêt que les autres chez vos étudiants?

- C'est sûr que la bataille des Plaines d'Abraham, ça réagit un peu plus qu'habituellement quand on voit la durée de la bataille, ça surprend.

-Hypothèse : Si on enseignait aux élèves les mêmes événements mais du point de vue britannique, acadien, autochtone ou québécois en parallèle, en te basant sur ton expérience, est-ce qu'on arriverait à obtenir plus d'intérêt des élèves sur la matière ou est-ce qu'on les perdrat en multipliant les analyses?

- Bonne question...peut-être que oui. C'est important de faire un portrait global. Pas juste un côté à une histoire. C'est intéressant.

- Merci.

Annexe 4 : ENG

Entrevue de l'enseignante en milieu anglophone à Westmount High School , 25 juin 2025

- (Salutations d'usage et présentation du projet.) Quelle est votre formation en enseignement?

- J'ai une maîtrise en enseignement de McGill.

- Et votre formation en histoire?

- En histoire? J'ai fait mon bacc en études de l'Amérique Latine et des Caraïbes à l'université de Veracruz au Mexique. Pleins de cours sur les États-unis, les Caraïbes, l'Amérique latine... Après mon bacc, j'ai pris des cours à Concordia en histoire américaine, histoire du Canada...Après, j'ai fait ma maîtrise en enseignement.

- Et là dedans, avez-vous eu quelques cours d'histoire du Québec?

- Oui j'ai pris plusieurs cours. Si tu fais une maîtrise ou un bacc en enseignement, tu es obligé. J'ai aussi pris des cours d'histoire de l'éducation au Québec.

- Qu'est-ce que vous pensez du programme d'histoire de secondaire III et IV que vous enseignez en ce moment?

- Tous les pays font leurs cours d'histoire pour avoir un certain point de vue créé par le gouvernement de ce qui devrait être l'histoire du peuple. Pendant que j'ai enseigné, le programme a changé. J'ai eu l'ancien et le nouveau. Je pense dans le contexte international qu'il y a des choses qui manquent qu'on doit enseigner des fois pour les élèves comprennent des moments historiques qui se passaient ici au Québec. C'était pas des choses qui se passaient dans des bulles, c'était à cause d'autres choses qui se passaient dans le monde.

[...]

Ce programme là a été créé par Pauline Marois et le gouvernement du PQ. Il y a un contexte nationaliste et je pense qu'avec tous les événements politiques à travers le monde, il va peut-être changer. [...]

- Si on allait plus directement sur les deux sujets sur lesquels je travaille. À combien d'heures d'enseignement est-ce que tu évalues en moyenne, à peu près, à la diffusion et l'appropriation des connaissances sur la Conquête, tu fais ça sur un cours, deux cours, quatre cours?

- Je dirais que je fais ça sur trois ou quatre cours. (digression sur comment elle enseigne le cours)
- Concrètement en revenant sur la Conquête et Pontiac?
- Trois cours sur la Conquête et un cours sur Pontiac.
- Est-ce que vous faites des exercices sur ces sujets? Des travaux, des projets?
- Oui et non. [...] . Je fais des projets, des lignes de temps, ça dépend du temps que j'ai, des groupes... J'utilise des documentaires, j'ai fais des débats, on a regardé l'impact des guerres ici au Québec. Il y a plein de liens intéressants à faire pour comprendre le côté autochone et Pontiac. On peut parler plus de qui a tué Pontiac : c'était ses propres gens qui l'ont tué. C'est pas juste de dire tous les autochtones sont comme ça, tous les Français sont comme ça. Il y a toujours le côté du pouvoir. Donc on veut avoir le pouvoir, garder le pouvoir. C'est une bonne opportunité de faire des choses de pensée critique, de voir les différents points de vue.
- Intéressant. Est-ce que tu notes une bonne réussite aux questions sur la Conquête et Pontiac dans les évaluation?
- Sur Pontiac, c'est assez facile pour les élèves. Ils comprennent bien qu'avant, ils n'étaient pas unifiés et qu'ils le deviennent parce qu'ils ne veulent pas être soumis par les anglais, ils voulaient le même traitement qu'avec les Canadiens-français, qui étaient plutôt partenaires. Il n'y a pas assez de place sur les batailles qui ont eues lieu en Ontario, ou le siège de Détroit. Mais encore, comme c'est pas juste le territoire du Québec, tout le contexte des choses se perdent un peu.
- Si je vous demandais d'un point de vue personnel votre appréciation d'enseigner ces matières. Vous aimez enseigner ces sujets ou vous en préférez d'autres?
- J'aime beaucoup mais mon cours préféré, c'est le cours d'histoire de secondaire IV. [...] Pour le cours de secondaire III, le premier chapitre sur les autochtones, c'est des choses qu'ils ont déjà vues. [...]
- Quelle est la réaction générale des élèves sur ces connaissances? Ça les intéresse? Ça les choque? Ils sont indifférents?
- Quand j'enseigne le côté stratégie militaire, c'est plus intéressant. Par exemple, je traite de la technique de combat des autochtones qui était la guérilla par rapport aux formations des Français ou des Anglais. C'est intéressant de parler des sortes de fusils aussi, des tomahawks. Parler un peu des choses matérielles, de la torture publique de l'écartèlement. [...]. C'est fini le temps où les élèves, comme le pensent les francophones, ont la perception que les élèves anglophones sont contents que les Anglais ont gagnés. C'est pas comme ça du tout. Je sais qu'avant, quand des choses politiques se passaient au Québec, ça s'est manifesté comme ça. On parle des Écossais qui parlaient français dans l'histoire de l'Anse-aux-foulons, pourquoi ils parlent français? Qu'à la fin, les Anglais ont investi plus d'argent, plus de canons et de soldats que les Français. C'est intéressant de parler des tactiques de guerre, des sièges (longue digression sur les sièges). On montre que les couronnes françaises et anglaises avaient un seul objectif. Pas rendre leurs sujets heureux. Elles voulaient le pouvoir avant tout. Ils voulaient être riches. [...].
- Si je vous demandais quelle question vous recevez le plus souvent sur nos sujets?
- Des fois, ils me demandent comment les gens ordinaires vivaient à l'époque. On ne parle toujours que des grands, mais les gens ordinaires avaient quoi comme rôles. J'aime parler hygiène, mariage, nourriture.
- Si vous pouviez changer quelque chose au programme concernant la Conquête et Pontiac, qu'est-ce que vous changeriez?

- J'aimerais savoir plus la politique autochtone et ses détails. Étudier la confédération iroquoise et ses tensions. Plus sur les tactiques. Pourquoi Pontiac a été assassiné? C'était quoi la peur des Britanniques par rapport aux autochtones. Comprendre comment les Britanniques faisaient dans leurs autres colonies. Juste 10 minutes suffiraient. Autre chose aussi, les questions d'uniformologie⁵⁵, la vie des soldats...on pourrait intéressés les élèves plus avec des portraits de participants de base, pas les élites.

- Est-ce que vous présentez un événement comme étant un tournant dans la Conquête ou vous la présentez comme un tout.

- Moi je dis que c'est la prise de Louisbourg. Au même moment, ils ont plus de navires de guerre, des trahisons qui informent sur Québec et l'effet de l'hiver sur la guerre.

- Présentez-vous le point de vue des puissances européennes durant le conflit ou vous limitez-vous au théâtre nord-américain?

- Depuis des siècles, les Français et les Anglais sont des ennemis héréditaires. Qui serait le plus fort. Je leur montre sur la carte les conflits entre les deux. Je parle un peu du rôle de l'Espagne et des conflits pour les épices. Je parle de Versailles et des maladies en Europe.

- Enseignez-vous l'engagement de Georges Washington dans le conflit?

- Oui, ils réagissent fort quand on parle de Washington et ils sont surpris de le voir du bord anglais. [...]. Je fais beaucoup de choses en dehors du livre. Mais souvent, c'est non planifié. Ça dépend vraiment des élèves. J'ai eu des groupes de filles qui voulaient juste parler de mode...

- Comment présentez-vous les crimes de guerre des deux côtés durant le conflit? Spécifiquement, intégrez-vous les événements sur la Côte-du-sud à l'été 1759?

- Je parle de la variole et des couvertures avec le changement de nom de rue à Montréal (Amherst). [...]. À Québec en 59, les crimes de guerre de Wolfe ne sont pas dans les manuels anglophones. Je parle de famine. Je parle des scalpages, des pirates et corsaires. Les crimes étaient fréquents.

- Expliquez-vous le point de vue autochtone sur le conflit, vous avez déjà repondu oui mais comparez-vous les relations franco-autochtones et anglo-autochtones?

- Oui. J'aimerais en savoir plus là-dessus mais j'aimerais en savoir. Mais je dis que c'était plus un partenariat avec les Français, les Anglais voulaient pas de partenariat, ils voulaient pas que ça soit égal, ils voulait que toi tu chasses et tu travailles pour moi. C'est pour ça que les autochtones ne les aimaient pas beaucoup.

- Maintenant, quelques questions en rafale avec des réponses en quelques mots. Je vous donne une série de mots concernant les événements autour de Pontiac, dites-moi si vous les utiliseriez en classe.

Conspiration, Non

Rébellion, Oui

Soulèvement, Oui

Guerre de libération, Non

55 Note de l'auteur : science de l'étude des uniformes.

Révolte, Non

Insurrection, Oui

Guerre coloniale, Oui

Guerre de décolonisation, non

Guerre génocidaire, Ce mot là, génocide, s'utilise trop souvent maintenant. Je ne pense pas sincèrement parce que pour moi ça dit que tu veux tuer tout le peuple. Il y avait plein de villages de domiciliés, s'ils avaient voulu tous les tuer ils ne l'ont pas fait. Je ne crois pas que c'était ça l'intention, ils voulaient plus les affaiblir.

- Est-ce qu'il y a des termes différents que vous utiliseriez, peut-être anglais, en classe?

- Je pense qu'un bon mot serait germ warfare (guerre bactériologique). Ça devrait être utilisé plus et de comparer comment ça a été utilisé à plusieurs moments dans l'histoire. Et guerilla warfare (petite guerre) devrait être plus expliqué aussi ça serait intéressant.

- Le programme d'histoire du Québec et du Canada est parfois accusé de présenter la Conquête du point de vue des colons français sur place. Est-ce que tu t'identifies à ce point de vue?

- Il y a des moments oui.

- Est-ce qu'il y a une partie des enseignements sur la Conquête et Pontiac qui éveille un peu plus d'intérêt que les autres chez vos étudiants?

- Les batailles. Ils sont intéressés aussi aux couvertes de varioles.

- Est-ce que vous pensez que on aurait plus d'intérêt des élèves si on enseignait aux élèves les mêmes événements mais du point de vue britannique, acadien, autochtone ou québécois en parallèle, en te basant sur ton expérience, est-ce qu'on arriverait à obtenir plus d'intérêt des élèves sur la matière ou est-ce qu'on les perdrat en multipliant les analyses?

- Oui. Il faut enseigner les différents côtés. Ça se fait très bien pendant l'invasion américaine par exemple. Mais on n'en parle pas assez pendant la Conquête.

Annexe 5 : PN

Entrevue avec l'enseignant d'histoire en milieu autochtone à l'école secondaire Uashkaikan de Pessamit.

- Alors, il est le 25 avril 2025. Bonjour, merci de me rencontrer. Félix Bouvier m'a donné tes coordonnées en me disant que tu étais enseignant en milieu autochtone, c'est bien ça?

- Oui

- Donc, écoute, je vais commencer par te laisser un peu te présenter. Quelle est ta formation en enseignement?

- Moi j'ai pas une formation en enseignement au départ c'est plus en histoire.

- Moi aussi d'ailleurs : une maîtrise en histoire.

- Mais bon, j'ai fait des cours de pédagogie avec l'université du Québec à Trois-Rivières mais sans jamais aller jusqu'au bout de la formation.

- Quelle est ta formation en histoire en particulier? Tu disais que tu avais un bacc en histoire. Quelle université? Quels cours as-tu suivis?
- C'était à l'université Laval. Quelques cours sur la Nouvelle-France, sur les cultures autochtones avec Denys Delâge, sur l'histoire du Canada. Je pourrais pas être plus précis.
- Pourquoi as-tu choisi d'enseigner dans l'école où tu es en ce moment? Uashkaikan. C'est une communauté crie? -Innue. J'ai simplement pris une occasion qui passait.
- Qu'est-ce que tu penses du programme d'histoire que tu enseignes en ce moment?
- Moi je pense que c'est très bien. Je pense que quand même c'est assez équilibré comme matière. C'est sûr que c'est plus centré sur l'histoire des Canadiens-français. On parle des Autochtones, on en parle quand même tout le temps. Il y a toujours des chapitres où on voit comme quelques paragraphes à chaque époque. Moi je ne suis pas tant les cahiers que ça. Je vais beaucoup rallonger la matière autochtone et je vais aboutir aux Québécois parce qu'il y a des choses qui ne les concernent pas directement. Il y a des choses au Québec, oui, ça les touche, mais d'autres choses qui ne les concernent pas vraiment parce qu'eux sont restés quand même isolés jusqu'en 1850. Où je suis, il n'y avait pas beaucoup de Québécois à l'époque. Il y avait quelques compagnies forestières qui sont venues vers 1840 mais plus dans le coin de Tadoussac. Il y a une grosse partie de l'histoire qui ne les touche pas avant qu'ils soient inclus dans la politique québécoise et canadienne.
- On en vient plus particulièrement à mon sujet de recherche : la Conquête et la rébellion de Pontiac. À combien d'heures d'enseignement est-ce que tu évalues l'appropriation des connaissances sur ces sujets?
- Sur la Conquête, on passe au moins trois ou quatre cours, environ cinq heures. Pontiac, j'en parle beaucoup, ce sont leurs cousins. Au moins trois heures et demie de matière de Pontiac.
- Est-ce que tu fais des activités à la maison ou de révision en classe sur ces matières?
- Des devoirs non. Surtout depuis Chat GPT. Deux examens sur la Conquête et un examen sur Pontiac.
- À quel pourcentage évalues-tu le succès de tes élèves sur ces deux matières?
- Sur les thèmes militaires, en général, les gars ont plus d'intérêt que les filles. J'ai de très très bons élèves qui aiment beaucoup ce genre de matière. Les filles, c'est plus dur d'aller les chercher. Pour ce qui est de Pontiac, ils sont très intéressés. En général, ils ont de la facilité à retenir les événements se rapportant aux autochtones. Je me suis beaucoup intéressé à Pontiac, je peux donc aller dans le détail...

(on commence à discuter de Pontiac mais ce n'est pas pertinent pour notre entrevue)

- J'en comprends que tu as quand même un certain plaisir à enseigner ces connaissances. Il y a un intérêt dans la classe?
- Oui, beaucoup d'intérêt. Ils sont intéressés par Pontiac. Un peu plus les gars encore. Il faut vraiment mettre de l'émotion quand on l'enseigne pour toucher tout le monde. Leur demander ce qu'ils auraient fait s'ils avaient été dans la position d'un acteur ou d'un autre...

(La conversation dérive sur les anecdotes féminines de la guerre de la Conquête connues par le chercheur. Peu pertinent pour notre recherche.)

- Quelle est la réaction générale des élèves face à ces connaissances là? En avaient-ils déjà parlé? Étaient-ils vaguement au courant? Ils savaient déjà tout et trouvent ça ennuyant?

-Non, ils n'en avaient jamais entendu parler. C'est sûr qu'ils n'ont pas beaucoup de connaissances historiques. On reprend souvent des notions déjà vues au primaire mais des fois, j'ai l'impression qu'ils n'ont jamais rien vu. Ils ont de la misère à situer Montréal sur une carte mais ça fait douze fois qu'ils voient les maisons longues, les nomades et les trois sœurs...

- Qu'est-ce que tu changerais du programme actuel?

- Le programme ne parle pas des Innus en particulier, alors j'en ajoute de mon côté. C'est sûr que le programme s'adresse aux Québécois mais entre un Innu et un Québécois, ce n'est pas la même histoire. C'est pas le même point de vue. Alors il faut s'adapter, couper des choses, en ajouter...Il faut quand même absolument qu'ils sachent le Québec moderne, tout ce qui se rapporte à leurs vies, les lois modernes...Les années 60-70, on en parle beaucoup. On ne coupe rien par qu'ils vivent aussi l'état providence et en bénéficient. Ils faut qu'ils comprennent d'où ça vient. Mais dans les années 40, pas grand-chose pour eux. Même chose les années 30 : ils sont de côtés, dans les pensionnats... Ils vont chasser en forêt, pêcher et personne ne les dérange. Leur réalité est très différente et leur point de vue diverge des Québécois et on marche sur des œufs. Il y a beaucoup de fausses croyances. Des fois, ils déforment la réalité historique, ils simplifient un peu trop. Des fois, j'entends des personnes dire des choses.Ils ne connaissent pas le passé. Par exemple, ils vont dire qu'on a volé leurs terres. Moi je dois leur expliquer que non, Champlain est invité par les Innus pour s'installer à Québec. Il n'aurait pas réussi sans eux. Ils ont été invités pour le commerce et pour la protection contre les Iroquois. Ils étaient très heureux qu'on s'installe. Les autochtones faisaient d'ailleurs tout pour que les Français n'entrent pas en contact avec d'autres nations, afin de conserver leur commerce en exclusivité. Ils ne le savent pas que nous étions les bienvenus. Il faut vraiment leur apprendre de zéro. Ils n'en ont jamais entendus parler. Ils ne savent pas à quel point les Premières Nations aimait les Français à l'époque, surtout Pontiac. Dans le sens qu'ils les défendaient. Qu'ils les traitaient bien. Qu'ils avaient une très très bonne relation de respect entre eux. Ils n'en n'ont jamais entendu parler. Zero. Ils sont surpris quand on leur dit que la loi sur les Indiens ne vient pas des Canadiens-français ou des Québécois. C'est les anglophones qui ont votés ça. Et les liens entre francophones et métis également sont ignorés.

-Fascinant. Allons dans les points plus concrets de connaissances. Qu'est-ce que tu présentes comme tournant de la guerre de la Conquête? Un événement particulier ou tu vas directement aux Plaines d'Abraham?

- Non je commence dans l'Ohio. Avec l'aide des autochtones, on résiste assez bien pendant plusieurs années mais les Britanniques mettent les moyens financiers et en homme : on ne faisait plus le poids. Le tournant, c'est quand Pitt décide de consacrer toutes les ressources de l'Empire dans les colonies et pas en Europe. Ça donne Louisbourg. Il a aussi fallu beaucoup d'audace. À Québec aussi. Mais je leur garanti aussi que sans les autochtones, les Français n'auraient pas résisté aussi longtemps.

- Prochaine question : est-ce que tu présentes le point de vue des puissances européennes dans le conflit ou tu te limites au théâtre nord-américain?
 - Pas beaucoup parce que ça ne les concerne pas vraiment ce qui se passe en Europe. Je leur parle plus de l'Amérique du Nord que des guerres de trônes et de successions.
 - Est-ce que tu enseignes l'engagement de Georges Washington dans le conflit?
 - Oui. Il était engagé avec le Demi Roi, un Shawnee, et qu'il avait reconnu l'assassinat de Jumonville. J'en parle mais je sais que beaucoup de profs ne sont pas au courant.
 - C'est clair. Comment présentes-tu les crimes de guerre des deux côtés dans le conflit? Et des autochtones?
 - Oui, il y en avait beaucoup. Les Iroquois, ils ont mangé des enfants pendant le massacre de Lachine! Les Français, ils ont attaqués des villages, massacrés, éventrés des femmes enceintes...J'explique les intérêts de chaque parti, ils vont choisir les intérêts les plus rationnels. C'est toujours une question d'intérêt. Les villages Abénakis brûlés par les rangers... (autre digression sur la Conquête)
 - Est-ce que tu fais des comparaisons par rapports aux relations franco-autochtones et anglo-autochtones, aux différentes politiques coloniales, la manière dont les deux traitaient les Premières nations?
 - Oui. Je ne sais pas si c'est objectif mais je pense quand même que les francophones étaient beaucoup moins racistes, beaucoup plus chaleureux avec les autochtones que les Anglais. Parce que c'est ce qu'on entend dans les témoignages. C'est n'est pas pour rien que Pontiac s'est révolté. Les Anglais n'ont respectés aucunes des conditions mises en place...
-
- Je vais t'énumérer des noms utilisés pour qualifier les événements autour de Pontiac. Tu me dis si oui ou non c'est quelque chose que tu utiliserais en classe avec tes élèves.

Conspiration : Non, ils font des attaques surprises mais ils n'ont pas le choix. Conspiration...non.

Rébellion : Oui je l'utilise. C'est le titre officiel. Mais clairement, ils sont chez eux, ils font juste repousser. Les Anglais ne respectaient pas les conditions.

Soulèvement : Oui, on peut. Ils vont se soulever.

Guerre de libération : Oui. Je n'utilise pas cette expression mais j'utilise des termes semblables. Ils cherchent à chasser de leur territoire. Ils vont brûler les fermes des colons anglais. Ils vont enlever du monde...

Révolte : Non.

Insurrection: Non, ce n'est pas une insurrection.

Guerre coloniale : non je ne l'ai pas utilisé dans le passé mais je pourrais.

Guerre de décolonisation : oui

Guerre génocidaire : Génocidaire je ne sais pas. C'est très politique comme mot. Pour moi, un génocide c'est tu veux tuer un peuple au complet. Eux, ils veulent juste avoir le territoire et mettre les autres dans un coin. Ils veulent pas nécessairement tuer tout le monde, ils veulent juste s'emparer de leurs terres. Les autochtones n'étaient pas assez

nombreux pour faire un génocide. Ils n'ont pas eu de pitié tant que ça mais en même temps, il n'y avait de respect des deux bords.

- Le programme d'histoire du Québec et du Canada est parfois accusé de présenter la conquête du point de vue des colons français uniquement. Est-ce que tu t'identifies à ce point de vue?

- Moi j'essaie de rester objectif et de voir les deux côtés de la médaille. Je comprends le point de vue anglais, je comprends le point de vue français et j'essaie de rester neutre. Le programme présente un peu les points de vue mais ça manque de détails. Il présente les choses objectivement même si c'est plutôt le point de vue français. Mais ce n'est pas du tout les méchants anglais contre les gentils français.

- Est-ce que tu penses que tes élèves seraient plus engagés dans leurs apprentissages sur le sujet s'ils étaient faits du point de vue britannique, acadien ou autochtone plutôt que québécois?

- Ça serait plus facile du point de vue autochtone oui sauf que les Innus étaient peu concernés par la guerre de la Conquête. J'ai pas vu d'Innus sur les Plaines d'Abraham. C'est dur de trouver des sources sur les Innus et je n'ai pas accès à beaucoup de choses.

Remerciements

Alors que se termine cette maîtrise qualifiante en enseignement de l'univers social, je ne peux que remercier certaines personnes qui ont été essentielles dans mon cheminement universitaire en vue de ce diplôme.

- Félix Bouvier, directeur de recherche et guide exigeant tout au long de ce processus de découverte d'une nouvelle culture universitaire et scientifique.
- Les trois enseignants témoins qui ont accepté de prendre le risque de parler de questions socialement vives.
- Paul Zanazanian et François Guillemette, professeurs d'université pour leurs conseils et leurs pistes de recherche.
- L'équipe d'administration du département d'éducation de l'UQTR, particulièrement madame Alexandra Harvey.
- Simon Murray et Stéphanie Blanchard, enseignant-tuteurs au Prélude et de véritables inspirations.
- Les équipes des écoles secondaires Des Sources, Letendre et Le Prélude, qui m'ont accueillies les bras grands ouverts.
- François Guay Fleurant et Louise Isabelle Couture, pour leur supervision de mes stages et leurs conseils.
- Gilles Laporte, mentor en enseignement, historien et ami. Mon inspiration en enseignement.
- Mes élèves, pour leur patience et leur confiance.
- Mon père pour ses relectures fréquentes de mes travaux.
- Ma mère pour son aide à la préparation du Tecfee.
- Et tout spécialement mon épouse Nathalie dont l'amour, le soutien et les sacrifices ont permis la réalisation de cette maîtrise. Le poids sur une famille d'un engagement universitaire aussi intense en même temps qu'un travail à temps plein est important et sans elle, je n'y serais pas arrivé.