

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**LA MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU
CANADA DANS DEUX COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES NON
CONVENTIONNÉES**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
ALEXANDRA BOUCHARD-GUAY**

DÉCEMBRE 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.

*« Je leur apprendrais le monde.
Et comment on le regarde.
Et comment on l'aime. »*

Naomie Fontaine, 2017, p.13

REMERCIEMENTS

Aux merveilleux enseignants qui ont accepté de participer à ce projet : merci pour l'accueil et le partage de vos connaissances qui ont permis de donner toute la pertinence à ce mémoire.

Merci à mes directeurs, Félix et Charles-Philippe, pour les nombreuses relectures et corrections au fil des années qui ont pu mener à ce mémoire.

Un merci tout spécial aux différents organismes qui ont collaboré, aux écoles participantes qui nous ont chaleureusement accueillies ainsi qu'au ministère de l'Éducation pour le soutien financier et les conseils (particulièrement ceux de M. Sylvain Bilodeau, toujours très utiles) tout au long de ce projet qui m'était si cher.

Merci à Ophé, MP et Jess pour les conseils, leur précieuse écoute et les *getaways* toujours si productifs.

Et surtout : à Will, Boris et Sergeï pour le soutien, les encouragements et la gestion du stress. Il n'y aurait rien de tout ça sans vous trois!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 - Bref historique de l'enseignement dans les communautés autochtones.....	2
1.2 - Les organismes éducatifs.....	7
1.3 - Portrait de la nation innue.....	8
1.4 - La Commission de vérité et réconciliation du Canada.....	9
1.5 - L'enseignement du programme d' <i>Histoire du Québec et du Canada</i> et les communautés autochtones du Québec.....	10
1.6 - Enseigner le cours HQC en milieu autochtone : un défi particulier.....	13
1.7 - Question de recherche.....	15
CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL.....	17
2.1 - Autochtone.....	17
2.2 - Histoire nationale.....	18
2.3 - Particularisation.....	20
2.4 - Savoirs, contenus et perspectives autochtones.....	22
2.5 - Objectifs de recherche.....	25
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....	27
3.1 - Devis de recherche.....	27
3.2 - L'échantillonnage.....	28
3.3 - Recrutement des participants.....	29
3.4 - Méthodes de collecte de données.....	32

3.4.1 - L'observation en classe.....	32
3.4.2 - L'entretien semi-dirigé.....	33
3.4.3 - Le déroulement des entretiens.....	34
3.5 - Traitement et analyse des données.....	35
3.6 - Considération éthique.....	37
CHAPITRE IV - RÉSULTATS.....	39
4.1 - Présentation des participants.....	39
4.2 - Les moyens utilisés par les enseignants pour particulariser leur enseignement.....	42
4.2.1 - L'addition.....	43
4.2.2 - L'expérience.....	51
4.2.3 - L'action sociale.....	56
4.2.4 - Autres adaptations.....	59
4.3 - Les principaux concepts bénéficiant d'adaptation.....	62
4.3.1 - Le concept de culture.....	63
4.3.2 - Le concept de territoire.....	65
4.3.3 - Le concept de politique.....	67
4.4 - Les différents obstacles rencontrés par les enseignants.....	69
4.4.1 - Les difficultés en lien avec le programme.....	70
4.4.2 - Les difficultés hors programme.....	72
4.5 - Les motifs derrière ces adaptations du programme HQC.....	74
4.5.1 - La motivation et l'engagement.....	74
4.5.2 - Une meilleure réussite des élèves.....	76
CHAPITRE V - DISCUSSION	77
5.1 - Les principaux constats concernant l'adaptation du programme HQC en contexte autochtone.....	78
5.1.1 - L'addition et l'expérience : des moyens efficaces pour particulariser.....	78
5.1.2 – Liens entre nos observations et le rapport du CEPN.....	82
5.1.3 – Liens entre les recommandations des représentants autochtones et les difficultés observées.....	85

5.1.4 – Faire de la particularisation pour favoriser la réussite des élèves autochtones.....	89
5.2 – Les limites de la recherche.....	90
5.3 – Pertinence de la recherche sur le plan scientifique et recommandations.....	92
CHAPITRE VI - CONCLUSION.....	96
RÉFÉRENCES.....	101
APPENDICE A – Certificat éthique	110
APPENDICE B – Courriel aux enseignants et aux directions d'école.....	112
APPENDICE C – Formulaire de consentement	113
APPENDICE D – Canevas d'entretien.....	118
APPENDICE E– Grille d'observation en classe.....	122

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Ligne du temps – *L’expérience des Autochtones et le projet de colonie*

Figure 2 : Extrait 1 de l’évaluation : « La plus ancienne de religions : l’animisme »

Figure 3 : Exercice sur l’occupation du territoire

Figure 4 : Extrait 1 de l’évaluation : « Examen histoire du Québec et du Canada (et du Nitassinan) »

Figure 5 : Ressource pédagogique tiré du journal de Québec

Figure 6 : Écriture d’un texte d’opinion sur les valeurs traditionnelles

Figure 7 : Extrait 2 de l’évaluation « La plus ancienne de religions : l’animisme »

Figure 8 : Extrait 2 de l’évaluation : « Examen histoire du Québec et du Canada (et du Nitassinan) »

Figure 9 : Capture d’écran du site de « Marco »

Figure 10 : Extrait p. 10 – Eux et nous volume 3, Bories-Sawala et Martin (2020)

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

Av. n.è. : avant notre ère

CBJNQ : Convention de la Baie-James et du Nord québécois

CEPN : Conseil en éducation des Premières nations

CVR : Commission de vérité et réconciliation

HQC : Histoire du Québec et du Canada

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

La Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015) a mis en lumière l'importance de l'enseignement de l'histoire dans le processus de réconciliation, particulièrement dans le contexte postcolonial du Canada et du Québec. En réponse aux nombreux appels à l'action de la CVR, il apparaît essentiel de s'intéresser au cours d'*Histoire du Québec et du Canada* (HQC) de troisième et quatrième secondaire (MEES, 2017), notamment à la manière dont il est enseigné dans les communautés autochtones.

L'histoire peut représenter un sujet sensible, surtout lorsqu'enseigné à une population historiquement marginalisée (Moisan, 2019), d'où l'importance pour les enseignants de s'adapter à leurs élèves. Selon Lévesque (2016), c'est souvent l'enseignant qui va donner une teinte spécifiquement autochtone à un programme, à travers ses interventions en classe. Cette recherche vise à identifier comment les enseignants d'histoire, dans une communauté autochtone non conventionnée, adaptent ou particularisent le programme HQC en troisième secondaire. Pour répondre à cette question, une recherche qualitative descriptive utilisant des entretiens semi-dirigés et de l'observation en classe a été menée dans deux écoles de la nation innue.

Les données recueillies ont permis d'identifier différentes stratégies de particularisation, notamment l'addition de contenus, l'intégration d'expérience et l'action sociale (Moisan, 2019). Celles-ci touchaient entre autres les concepts de culture, de territoire et de politique.

Plusieurs obstacles ont également été identifiés, dont certains sont liés au programme HQC, tandis que d'autres ne le sont pas et touchent des aspects plus généraux.

Cette étude permet de souligner l'importance de soutenir les enseignants dans leurs démarches de particularisation, et suggère différentes pistes pour de futures recherches portant sur l'enseignement de l'histoire nationale en contexte autochtone.

Mots-clés : histoire nationale; nation innue; communauté autochtone; particularisation; programme Histoire du Québec et du Canada (HQC); programme scolaire.

INTRODUCTION

D'aussi loin que je me souviens, j'ai toujours eu le désir d'aller enseigner l'histoire dans une communauté autochtone à la fin de mon baccalauréat. Je me suis cependant rendu compte, durant ces quatre années d'université, que l'histoire pouvait être un sujet litigieux et parfois même très sensible. Ainsi, à l'obtention de mon diplôme, je ne sentais pas que mon parcours universitaire m'avait outillée ni préparée, en tant que jeune femme allochtone, à aller enseigner l'histoire du Québec et du Canada dans une communauté autochtone, comme j'en rêvais.

C'est donc de ce désir d'en connaître plus, mais surtout de travailler en collaboration avec les Premières Nations que m'est venue l'idée de faire une recherche de maîtrise sur ces réflexions. Je souhaitais pouvoir aider, un tant soit peu, les jeunes et les moins jeunes qui, comme moi, voudraient aller enseigner l'histoire dans une communauté autochtone et le faire dans le respect de leur culture, de leur tradition et dans une vision décolonisatrice de l'histoire. Je souhaitais documenter les pratiques et, qui sait, peut-être aider et guider les enseignants qui me liraient dans leur volonté de développement professionnel. Le tout avec, comme seul et unique objectif, d'offrir un enseignement plus adapté aux jeunes de ces communautés et ainsi, de pouvoir les soutenir dans leur développement et leur réussite. C'est un bien gros objectif, j'en conviens. J'espère tout de même, bien humblement, que cette recherche permettra de mettre en lumière certaines pratiques et surtout qu'elle inspirera d'autres chercheurs, par les nombreuses questions soulevées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'enseignement de l'histoire nationale, particulièrement dans les communautés autochtones, peut représenter un sujet sensible, autant pour les enseignants que pour les élèves (Hirsch et Moisan, 2022). Comme nous le verrons ultérieurement, cette sensibilité vient entre autres de la colonisation et des tentatives d'assimilation vécues par les communautés autochtones (Vallée-Longpré et Stan, 2022). Ainsi, afin de bien comprendre de quelle façon l'enseignement du programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur « MEES », 2017) représente un enjeu dans les communautés autochtones de la province, il est important de saisir certains volets de l'historique du système scolaire en place en milieux autochtones au Québec en plus de connaître le programme d'histoire nationale enseigné actuellement dans les écoles secondaires québécoises.

1.1 – Bref historique de l'enseignement dans les communautés autochtones

L'éducation dans les communautés autochtones a vécu plusieurs changements au cours de l'histoire. Pour bien comprendre le fonctionnement de l'enseignement dans les communautés autochtones actuellement, il est important d'en saisir les fondements. Tout d'abord, l'enseignement dans ces communautés est réellement pris en charge par l'État à partir de 1867, avec la Confédération canadienne. L'éducation et la scolarisation des

jeunes autochtones sont alors du ressort du gouvernement fédéral. Avant cette date, ce sont les communautés religieuses qui organisent et administrent les établissements scolaires, qui seront implantés graduellement selon les régions (Wiscutie-Crépeau, 2021). Au Québec, on retrouvera deux types d'écoles : les pensionnats (instaurés dans la province à partir des années 1930) et les écoles de jour qui sont situées directement dans les communautés ou dans les villages avoisinants (Bousquet, 2016). On retrouve très peu d'information sur les écoles de jour. On sait cependant qu'elles opéraient généralement de septembre à juin, du lundi au vendredi et que les parents autochtones n'étaient, en général, pas opposés à la fréquentation de leurs enfants. (Bousquet, 2017). Il est malgré tout important, comme relaté par certains chercheurs, de garder en tête que « l'école occidentale [c'est à dire : son implantation dans les communautés autochtones] a été très clairement pensée comme un moyen d'encourager ou de forcer les peuples autochtones à l'assimilation dans la culture blanche dominante » (De Canck, 2008, p. 41) et que ces écoles de jours visaient les mêmes buts.

Bien que du ressort du gouvernement canadien, les pensionnats autochtones utilisaient les programmes scolaires en vigueur dans les différentes provinces et misaient sur l'apprentissage du français ou de l'anglais, selon la localisation (Wiscutie-Crépeau, 2021). En 2015, la Commission de vérité et de réconciliation du Canada, sur laquelle nous reviendrons ultérieurement, a permis de mettre au grand jour les nombreux sévices vécus par des jeunes ayant fréquenté ces établissements et prouvé, à l'aide de nombreux témoignages, que « le système de pensionnat fut un système violent, physiquement,

moralement, culturellement » (Bousquet, 2017, p. 26). Les Premières Nations à travers le Canada se sont fait imposer un modèle scolaire. Il était impossible pour les parents d'intervenir ou de s'opposer au système en place, puisque seules les décisions qui étaient prises par les agents des affaires indiennes¹ comptaient (Bousquet, 2017.). Au Canada, ce sont près de 150 000 enfants qui ont fréquenté l'un des 139 pensionnats autochtones entre la fin du XIXe siècle et 1996 (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015, Bousquet, 2017). Il est également important de mentionner qu'au Québec spécifiquement, les pensionnats sont apparus plus tard, soit vers 1930 (Bousquet, 2016) et qu'on parle, au total, d'environ 13 000 enfants autochtones qui vont fréquenter ces établissements entre les années 1930 et les années 1990. (Bousquet et Hele, 2019).

En 1962, dans le cadre de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent), le Comité de survivance indienne rédige un mémoire, dans lequel il « parle au nom de plusieurs réserves autochtones du Québec et se donne le statut de représentant officiel des Premières Nations du Québec » (Vallée-Longpré, 2021, p. 48). C'est la première fois que les nations autochtones du Québec prennent position en matière d'enseignement (Vallée-Longpré et Stan, 2022), et ce, même si les textes se retrouvant dans ce mémoire sont en entièreté écrits par des allochtones, notamment des religieux (Vallée-Longpré, 2021). Ce mémoire met principalement de

¹ Le terme « indien » est employé puisqu'il réfère au titre légal utilisé à l'époque. Tout au long de ce mémoire, nous prioriserons les termes « Autochtones », « Premières Nations » ou le nom des nations concernées, sauf lorsque nous ferons référence à des éléments historiques ou juridiques en utilisant la terminologie d'origine, comme c'est le cas ici.

l'avant la façon dont sont dépeintes les Premières Nations dans les manuels d'histoire de manière générale. Il faudra attendre 1972 pour que les communautés autochtones du Canada réclament le droit de prendre en charge l'éducation de leurs enfants alors que la Fraternité des Indiens du Canada, une association qui représente les « Indiens » statués dans tout le Canada (Vallée-Longpré, 2021), publie la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (Wiscutie-Crépeau, 2021). C'est à la suite de cette publication que les communautés autochtones obtiendront graduellement le droit d'administrer leurs établissements scolaires.

En 1975, une entente marque un tournant dans la gestion de l'éducation pour certaines communautés autochtones du Québec. En effet, la signature de la *Convention de la Baie-James et du Nord québécois* (CBNQ) a permis aux nations Eeyou (crie) et Inuit d'obtenir plus d'autonomie, comprenant, entre autres, le droit d'avoir leurs propres institutions de gestion scolaire (Wiscutie-Crépeau, 2021). C'est ainsi que sont créées la Commission scolaire crie et la Commission scolaire Kativik Ilisamiliriniq. Ces dernières ont un statut particulier qui leur permet d'élaborer des programmes d'enseignement locaux et des manuels qui, avec l'accord du ministère de l'Éducation, peuvent remplacer ceux en vigueur au Québec (Arsenault, 2012). Une entente similaire sera également signée entre le gouvernement québécois et la nation naskapie en 1978, soit la *Convention du Nord-Est québécois* (Wiscutie-Crépeau, 2021). Les Naskapis ont ainsi acquis des droits

comparables aux Eeyou (Cris) et aux Inuits en matière d'organisation scolaire². Ces trois nations constituent ce qu'on appelle les nations conventionnées, puisqu'elles ont signé une convention leur accordant des droits particuliers.

Bien qu'il soit possible de définir les autres nations du Québec comme étant toutes des nations non conventionnées, elles n'ont pas chacune le même fonctionnement. Les écoles des nations non conventionnées relèvent toutes du gouvernement fédéral. Ce dernier verse des montants aux conseils³ afin qu'ils administrent et s'occupent des établissements scolaires sur leur territoire (Gélinas, 2022). Il est important de garder en tête que « le système éducatif autochtone au Québec date d'à peine quelques décennies et son organisation ne constitue pas un tout homogène » (Wiscutie-Crépeau, 2021, p. 100). En effet, même si la plupart des nations non conventionnées, dont la nation innue, suivent le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), on retrouve des exceptions. Prenons, par exemple, la communauté mohawk de Kahnawake. Cette dernière a obtenu une dérogation afin d'élaborer son propre programme d'histoire nationale plutôt que de suivre le curriculum en vigueur ailleurs au Québec (Arsenault, 2012). Certaines communautés ont également fait le choix de suivre le programme d'une autre province canadienne. C'est le cas, par exemple, de la communauté Mi'gmaq de Listuguj, en

² Il est à noter que, puisqu'il s'agit d'une petite communauté, les Naskapis disposent d'une seule école qui dispense l'éducation sur leur territoire et n'ont pas élaboré de programmes locaux. Ainsi, ils suivent toujours le *Programme de formation de l'école québécoise* (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001, 2004, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2007) (Arsenault, 2012).

³ Comme le fait Gélinas (2022) dans son mémoire, le terme conseil sera préféré à celui de conseil de bande pour ne pas reprendre des termes liés au colonialisme.

Gaspésie, qui a pris la décision de suivre le programme de la Nouvelle-Écosse (Arsenault, 2012.).

1.2 – Les organismes éducatifs

Dans le but de soutenir et d'accompagner les communautés autochtones dans leur quête d'autonomie, deux instances autochtones ont été mises sur pied au fil des ans. On retrouve tout d'abord l'Institut Tshakapesh, fondé en 1978. Ce dernier a pour mission d'offrir des services éducatifs à sept des neuf communautés innues du Québec, dans le but de préserver leur langue et leur culture (Wiscutie-Crépeau, 2021). Un autre acteur important en éducation autochtone, le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), voit le jour en 1985. Le CEPN est une organisation régionale qui représente un total de vingt-deux communautés à travers le Québec. Ces communautés sont issues de huit différentes nations (Vallée-Longpré et Stan, 2022). Il défend les intérêts des communautés autochtones membres. Le CEPN peut s'impliquer et offrir du soutien autant en ce qui concerne l'aspect politique, administratif ou didactique (Conseil en éducation des Premières Nations, 2023). Le CEPN a d'ailleurs déposé deux mémoires concernant le programme d'histoire nationale : « Le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada de troisième secondaire : Analyses et recommandations » paru en septembre 2016 et « Le nouveau programme d'histoire du Québec de quatrième secondaire : Analyse et recommandations », paru en novembre 2016 (Bories-Sawala et Martin, 2020). Dans ces rapports, le CEPN formule, entre autres, des recommandations en lien avec le vocabulaire employé et les contenus présentés (Vallée-Longpré et Stan, 2022). De fait, ces deux

organismes sont impliqués de façon importante dans l'éducation des communautés autochtones non conventionnées.

1.3 – Portrait de la nation innue

Dans le cadre de cette recherche, nous avons travaillé en collaboration avec deux écoles de la nation innue (autrefois appelé montagnaise). Puisque cette nation regroupe des communautés qui sont réparties sur un énorme territoire et que chacune d'elles se distingue des autres, il est difficile de faire une présentation sans créer d'amalgame et sans nommer directement les communautés participantes au projet, par soucis d'anonymat (voir ultérieurement section 3.6 – Considération éthique). Il faut savoir que la nation innue est composée de neuf communautés au Québec, dont sept sont situés sur la Côte-Nord, les deux autres sont plutôt au Lac-Saint-Jean et près de Shefferville (Lepage, 2019). Historiquement, les Innus ont occupé un territoire qui allait du Nord du fleuve Saint-Laurent, à partir de Québec, jusqu'au Labrador (aujourd'hui partie de Terre-Neuve-et-Labrador). On y retrouve d'ailleurs encore aujourd'hui plusieurs communautés (Delâge, 2019). La présence innue sur cet énorme territoire s'explique, entre autres, par le mode de vie nomade qu'entretenait cette nation. « Nomadisme ne veut évidemment pas dire errance, puisque les territoires étaient remarquablement connus et que l'occupation y était en fonction de la répartition des ressources animales » (Delâge, 2019, p. 5). Aujourd'hui, les activités économiques pratiquées sur ce territoire sont très diversifiées et varient beaucoup selon la communauté. On parle ici autant de construction, de transport, de

foresterie, de commerce artisanal que du domaine minier et du développement hydroélectrique et éolien (Lepage, 2019).

Au niveau scolaire, la nation innue fait partie des nations présentées antérieurement comme étant non conventionnées. Les communautés qui la composent suivent le *Programme de formation de l'école québécoise* dans leurs écoles. Plusieurs projets ont lieu, entre autres, en collaboration avec l'Institut Tshakapesh, pour intégrer la culture, l'art et la langue innue à l'école (Dufour-Laflamme, 2021). D'ailleurs, il est très intéressant de mentionner que la langue innu-aimun qui est parlée encore aujourd'hui par près de 10 000 personnes (Statistiques Canada, 2021), est la même que celle qui fut documentée depuis le XVIIe siècle (Delâge, 2019). C'est donc là une richesse pour cette nation.

1.4- La Commission de vérité et réconciliation du Canada

En 2015, le rapport final de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) est publié. Ce dernier permet de mettre en lumière des conséquences des pensionnats autochtones canadiens et des horreurs vécues par les enfants qui les ont fréquentées. Cela s'explique entre autres parce que « Le système des pensionnats indiens était fondé sur le postulat que la civilisation européenne et les religions chrétiennes étaient supérieures à la culture autochtone » (CVR, 2015, p. 7). C'est pourquoi ce système a contribué à créer une rupture entre les générations et a occasionné une perte de langue et de culture chez plusieurs communautés autochtones.

Ainsi, il est possible de reconnaître que les politiques éducatives utilisées par les autorités étaient assimilatrices (Lavoie, Blanchet-Cohen, et Bacon, 2021) et visaient à éliminer les cultures autochtones. La CVR a présenté 94 appels à l'action dans le but de favoriser la réconciliation entre les Canadiens et les peuples autochtones (gouvernement du Canada, 2022). Parmi ces appels, plusieurs concernent directement l'éducation. En effet, on y aborde entre autres les curriculums scolaires, la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que le financement (CRV, 2015, cité dans Lavoie, Blanchet-Cohen, et Bacon, 2021). Il est indéniable que l'éducation joue un rôle central dans le processus de réconciliation puisque, comme le mentionne le dixième principe sur ce thème : « La réconciliation exige un dialogue et une éducation du public soutenus, y compris l'engagement des jeunes, au sujet de l'histoire et des séquelles des pensionnats indiens, des traités et des droits des Autochtones, ainsi que des contributions historiques et contemporaines des peuples autochtones à la société canadienne. » (CVR, 2015, p. 4).

1.5 – L'enseignement du programme d'*Histoire du Québec et du Canada* et les communautés autochtones du Québec

En contexte de colonisation, ce sont les colonisateurs qui racontent l'histoire depuis leur perspective, et les Autochtones héritent souvent d'un rôle de second plan folklorisé (Côté, 2021). Ainsi, il est possible que l'enseignement de l'Histoire nationale dans les communautés autochtones représente un sujet sensible. « On voit bien que ce n'est pas nécessairement le thème lui-même qui est sensible, mais sa présentation à des élèves qui

pourraient être personnellement concerné·e·s par la discussion » (Hirsh et Moisan, 2022, p. 23).

Dans le régime pédagogique en vigueur au Québec, le cours *Histoire du Québec et du Canada* (HQC), est enseigné en troisième et en quatrième secondaire, c'est donc ce dernier qui est suivi dans les écoles secondaires de la nation innue. Ce cours est obligatoire dans le cursus scolaire québécois et il se solde par une épreuve ministérielle unique, le tout nécessaire à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Une grande particularité de ce programme, est que, comparativement à son prédécesseur *Histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire* (MELS, 2007), HQC est bâti de façon chronologique sur deux ans. Ainsi, les élèves sont amenés à suivre le développement et l'évolution des sociétés occidentales sur le continent nord-américain. En troisième secondaire, le programme est divisé en quatre périodes associées à des réalités sociales (MEES, 2017) :

- Des origines à 1608 : l'expérience des Autochtones et le projet de colonie
- De 1608 à 1760 : l'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française
- De 1760 à 1791 : la Conquête et le changement d'empire
- De 1791 à 1840 : les revendications et les luttes nationales

On retrouve le même type de découpage en quatrième secondaire, ce dernier couvre la période de 1840 à nos jours. Ce programme mise sur le développement de deux compétences disciplinaires chez les élèves, soit de caractériser une période de l'histoire

du Québec et du Canada et d'interpréter une réalité sociale (MEES, 2017). Dans la compétence 1 (caractériser une période de l'histoire du Québec), les élèves sont amenés à établir des faits historiques, à considérer des éléments géographiques et à établir une chronologie. Du côté de la compétence 2 (interpréter une réalité sociale), on souhaite que l'élève développe une capacité à analyser une réalité sociale, à cerner l'objet d'interprétation et qu'il assure la validité de son interprétation (MEES, 2017.). Ces compétences sont les mêmes en troisième et en quatrième secondaire, bien qu'on retrouve des connaissances historiques et des concepts particuliers propres à chacune des réalités sociales.

Le programme HQC est entré en vigueur en 2017, après une longue série de débats. En effet, l'histoire nationale est un sujet qui soulève les passions, puisqu'elle « constitue une balise importante dans le façonnement de la représentation identitaire collective » (Bouvier, 2008, p. 3). Une bonne compréhension des événements historiques permet donc de mieux comprendre la société actuelle et les rapports entre les différents groupes. Au Québec, l'un des enjeux du programme d'histoire nationale repose sur l'interaction entre les différentes identités, dont celles des Québécois, des Autochtones et des Canadiens (anglophones) et, en conséquence, la place donnée à certains événements. De plus, ce qui rend la création d'un programme d'enseignement de l'histoire nationale aussi délicat, c'est que les sujets enseignés (ou non) aux jeunes auront une incidence sur leur compréhension des enjeux actuels et de la société québécoise. Comme le mentionne Miles (2018), l'enseignement de l'histoire dans les écoles offre une occasion importante et essentielle

de remettre en cause les méconnaissances et les idées préconçues, elle est donc primordiale dans le développement de futurs citoyens. Cette affirmation est parfaitement en phase avec les recommandations de la CVR évoquées antérieurement et permet d'affirmer l'importance de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire.

Ainsi, comme on peut le présumer des propos de Hirsch et Moisan, cités au début de la section 1.5, certains contenus du programme HQC, qui ne seront pas nécessairement perçus comme des sujets sensibles ailleurs au Québec, peuvent potentiellement le devenir lorsqu'ils sont enseignés en contexte autochtone. À titre d'exemple, on pourrait imaginer que le développement hydroélectrique de la province serait un sujet sensible dans une communauté qui a vu son territoire ancestral inondé à la suite de la construction d'un barrage.

1.6 - Enseigner le cours HQC en milieu autochtone : un défi particulier

C'est dans cette optique que plusieurs chercheurs et enseignants tentent de mettre de l'avant une vision qu'on dit autochtonisée (ou décolonisée) de l'histoire nationale. Cette dernière donnerait plus d'importance et d'espace aux contenus et aux savoirs autochtones, en plus de présenter les événements d'un point de vue non-colonisateur. Par contre, même si on remarque que de plus en plus de recherches sont réalisées en français sur l'autochtonisation des savoirs depuis les années 1990, ce nombre reste encore très limité (Melançon, Cantin, Boutouchent, et Phipps, 2019) et il semble parfois difficile pour les enseignants de s'y retrouver. Ces derniers s'avouent d'ailleurs très souvent peu outillés

pour aborder l'histoire dans une perspective autochtone (Archambault, 2010). Plusieurs théoriciens ont prouvé que l'inclusion de la culture de l'élève est à la base du processus d'apprentissage (Kanu, 2005). Ainsi, ce serait aider les élèves autochtones que d'inclure une histoire nationale qu'on dit autochtonisée, en plus de répondre aux appels à l'action de la CVR.

Il existe actuellement très peu, voire aucune, à notre connaissance, recherche qui aborde directement le programme HQC dans les écoles autochtones non conventionnées. Cependant, certaines recherches réalisées dans des écoles primaires permettent de voir la pertinence de se pencher sur les programmes d'histoire en contexte autochtone. L'une d'elles a d'ailleurs montré que l'enseignement de certains concepts historiques rend les enseignantes du primaire mal à l'aise (Lévesque, 2018). En effet, les concepts de *politique* et de *territoire* ont été identifiés par des enseignantes d'une école de Kahnawake comme étant sensibles. Ainsi, certaines enseignantes préfèrent tout simplement ne pas les aborder en classe, bien qu'ils fassent partie du cursus scolaire (Lévesque, 2018.). De plus, il est intéressant de constater que dans la préface de son mémoire, Lévesque mentionne son expérience de travail (antérieure à la recherche) dans la communauté d'Oujé-Bougoumou, une communauté crie Eeyou. Lévesque souligne que, selon ses observations, l'enseignant apporte beaucoup à l'enseignement de l'histoire nationale. Il explique aussi que, malgré le matériel didactique et le programme propre à la Commission scolaire crie, c'est l'enseignant qui teinte le plus la spécificité autochtone par ses interventions (Lévesque,

2016). Il est donc essentiel de tenir compte de l'application que font les enseignants du programme.

Une autre recherche, cette fois en Colombie-Britannique, a montré le succès d'un programme d'étude intégrant les perspectives autochtones (Côté, 2021). Le programme actuellement en vigueur dans toute la province, prend en compte la spécificité locale de chacune des communautés autochtones et offre ainsi un enseignement nettement plus adapté aux jeunes des Premières Nations. Une recherche sur le programme HQC a tout le potentiel d'être pertinente, de démontrer un besoin de programme particularisé ou à tout le moins, de documenter des bénéfices et avantages d'une particularisation pensée pour les élèves des communautés autochtones.

1.7 – Question de recherche

En somme, il ressort des éléments que nous avons présentés dans les sections précédentes que l'enseignement de l'histoire nationale est un sujet sensible en milieu autochtone, en particulier en raison de la perspective coloniale, consciente ou inconsciente, de cette histoire. Puisqu'un programme d'histoire nationale est par définition un programme universel à la juridiction concernée (dans ce cas-ci le Québec), on peut légitimement se demander si ce dernier est adapté à la spécificité locale des communautés autochtones. Cela nous permet, entre autres, et comme l'a soulevé Lévesque (2016), de présumer que les enseignants adaptent leur enseignement du cours HQC à leurs élèves et à leur réalité particulière. C'est pourquoi nous formulons la question de recherche suivante : comment

les enseignants d'histoire évoluant dans une communauté autochtone non conventionnée adaptent-ils ou particularisent-ils le programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (MEES, 2017) en troisième secondaire, et pour quels motifs le font-ils ?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

D'emblée, il est primordial que certains éléments et concepts centraux à la recherche soient définis de façon explicite afin de faciliter la compréhension des enjeux au cœur de l'analyse. Ainsi, les termes : *Autochtone*, *Histoire nationale* et *particularisation* seront explicités ci-dessous. Par la suite, les concepts de *savoirs*, *contenus* et *perspectives autochtones* seront présentés et différenciés. À la lumière de ces notions, enfin, les objectifs de recherche seront énoncés.

2.1 – Autochtone

Avant de développer la réflexion sur les défis de l'enseignement d'un cours comme celui d'*Histoire du Québec et du Canada* (HQC) en milieu autochtone non conventionné au Québec, il convient de bien définir certains concepts clés pour cette recherche. Sur le plan théorique et plus fondamentalement, en effet, le terme autochtone est un mot qui fait partie du vocabulaire courant actuellement au Québec, mais qu'il y a lieu de définir pour la présente recherche. Or, il ne s'agit pas d'un terme qui est simple. En effet, sur le plan mondial, même l'Organisation des Nations Unies (ONU), qui a publié une déclaration sur les droits autochtones, n'a pas de définition officielle du terme *autochtone* (Gélinas, 2022). Cela s'explique par les différences entre les peuples autochtones à l'échelle mondiale. Aussi est-il difficile de produire une définition universelle qui s'applique à tous.

En 2020, l'ONU identifie des caractéristiques communes à tous les peuples autochtones. On traite ici d'une auto-identification en tant qu'autochtones au niveau individuel et d'une acceptation par la communauté, d'une continuité historique avec les sociétés précoloniales et/ou celles qui ont précédé les colonies de peuplement; d'un lien solide avec les territoires et les ressources naturelles environnantes; de systèmes sociaux, économiques et politiques distincts ; de langues, cultures et croyances distinctes, etc. (ONU, 2020).

Dans le cadre de ce mémoire, nous devons également tenir compte du contexte québécois. Au Québec, nous retrouvons deux groupes autochtones, soit les Inuits et les Premières Nations (Gaudreault, 2009) qui sont, au total, divisés en onze nations distinctes. On retrouve ainsi dix Premières Nations au Québec, soit « les Abénakis, les Anishnabek (Algonquins), les Atikamekw Nehirowisiw, les Eeyou (Cris), les Hurons-Wendat, les Innus, les Malécites, les Mi'gmaq, les Mohawks et les Naskapis » (Nassif-Gouin, Picard, Lévesque, Boivin et Blain, 2021, p.142). Chacune de ces nations possède une histoire, une langue et une culture qui lui est propre (gouvernement du Québec, 2023). De ce fait, le terme autochtone, utilisé tout au long de la recherche, désigne tous ceux qui font partie de l'une de ces onze nations présentes sur le territoire québécois, et qui, par le fait même, répondent aux critères définis par l'ONU, tel que présentés ci-dessus.

2.2 – Histoire nationale

Le second concept qu'il importe ici de définir et de bien saisir est celui d'histoire nationale. Il s'agit encore une fois d'un concept plutôt complexe à caractériser, puisqu'il

varie dans l'espace et dans le temps (Bouvier, Allard, Aubin et Larouche, 2012). En effet, la définition qu'on se fait de l'histoire nationale ne sera pas la même selon le territoire que l'on habite et selon l'époque.

On pourrait tout d'abord définir l'histoire nationale comme une science historique ayant pour but de présenter l'ensemble du passé d'une nation (Bouchard, 1999). Comme l'explique Gérard Bouchard en effet, « À cette volonté de synthèse, s'ajoute le fait que cette histoire prend un caractère officiel, ceci pour deux raisons :

- elle est destinée à un enseignement à caractère public, par conséquent ouvert à tous ;
- son enseignement est parrainé par l'État. » (Bouchard, 1999, p. 93).

La finalité de l'enseignement de l'histoire nationale est de mieux comprendre le monde et le milieu dans lequel l'apprenant évolue et ainsi former des citoyens capables de prendre des décisions éclairées et réfléchies. Elle vise également à créer ou renforcer un sentiment d'appartenance et inculquer des valeurs communes à cette société (Bouchard, 1999). Ainsi, dans le contexte de notre recherche, nous définissons l'histoire nationale comme : l'histoire des populations qui ont peuplé (et qui peuplent encore aujourd'hui) le territoire québécois ainsi que l'émergence d'une société occidentale sur ce territoire de par la colonisation. Nous enseignons cette histoire dans les écoles québécoises afin de permettre aux élèves de comprendre la société dans laquelle ils vivent et de partager les valeurs que nous considérons comme importantes. Cette histoire s'inscrit dans le contexte sociohistorique canadien (MEES, 2017), dans lequel nous reconnaissons la présence de

trois peuples dits fondateurs : les autochtones, les Canadiens français (aujourd'hui Québécois, majoritaire dans la province) et les Canadiens anglais (gouvernement du Canada, 2022).

Nous tenons également à souligner l'importance du rôle joué par les communautés autochtones dans l'histoire nationale. Ce rôle actif n'est malheureusement pas toujours mis de l'avant dans le programme d'enseignement (Vallée-Longpré et Stan, 2022), non plus que dans le récit national dans son ensemble, mais il fait partie de notre définition de l'histoire nationale.

2.3 – Particularisation

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à la particularisation du programme HQC dans les communautés autochtones. Maintenant que nous avons défini et expliqué ce que nous entendons par autochtone et histoire nationale, il importe de se pencher sur le concept de particularisation afin de bien cerner cet enjeu.

Lorsqu'on traite de particularisation du programme HQC, nous faisons référence à une adaptation des contenus d'apprentissage afin de les rendre plus conformes ou liés à la réalité des élèves. Ce type d'adaptation se déroule dans un contexte de transposition didactique interne (TDI). En effet, la TDI représente la façon dont l'enseignant passe d'un *savoir à enseigner* à un *savoir enseigné* (Rabouin, 2019). Il faut donc se pencher sur la façon dont l'enseignant prend en compte les caractéristiques individuelles des élèves et le

contexte d'enseignement pour transmettre les savoirs qui figurent au curriculum. Dans le cas de notre recherche, il s'agit donc des manières d'adapter les concepts du programme d'histoire nationale à un contexte autochtone. La chercheuse Sabrina Moisan s'est penchée sur le sujet et présente cinq approches qui permettent d'intégrer l'expérience et les perspectives historiques des groupes marginalisés dans le cours HQC. Ces cinq moyens incluent, entre autres, la particularisation, qui est centrale à notre recherche, et la présentation de cette approche par Moisan contribuera à notre définition du concept de particularisation, utilisée pour cette recherche. Ce type de modification d'un programme scolaire est également présenté dans la littérature anglophone chez Banks (1989) et les pratiques soulignées sont similaires.

La première approche identifiée par Moisan est celle de l'addition. Cette dernière est en fait un ajout de contenus au programme d'enseignement en vigueur (Moisan, 2019). On voit ici ces ajouts comme des extras que présente l'enseignant et qui ne bouleversent pas la trame historique du cours. Une autre approche que peut utiliser l'enseignant est celle de la contribution. Ainsi, l'enseignant présente des apports à la société que les autochtones et en particulier la nation ou la communauté concernée, ont réalisés et qui peuvent s'intégrer au contenu du programme comme des suppléments ou des apartés (Moisan, 2019). L'enseignant peut également utiliser l'expérience afin d'ajouter la perspective et le vécu des autochtones en présentant des sources issues de ce groupe (Moisan, 2019). Les élèves apprennent ainsi l'histoire depuis différents points de vue. La quatrième approche possible identifiée par Moisan est celle de la transformation. À cet égard, l'enseignant part

d'une vision que les élèves ont déjà et ajoute une nouvelle perspective à cet événement (Moisan, 2019). Finalement, l'enseignant peut utiliser l'approche de l'action sociale, qui consiste à traiter d'enjeux actuels en expliquant les racines historiques de ceux-ci (Moisan, 2019).

En somme, suivant les approches identifiées par Moisan, la particularisation du programme HQC dans les nations autochtones non conventionnées pourrait prendre la forme de l'addition, de la contribution, de l'expérience, de la transformation, ou encore de l'action sociale, selon les moyens utilisés par les enseignants. Ces moyens ne sont cependant pas exhaustifs et il est possible que certaines des adaptations identifiées ne cadrent pas dans l'une de ces catégories. Remarquons également que pratiquement tous les contenus pourraient potentiellement être particularisés par les enseignants.

2.4 – Savoirs, contenus et perspectives autochtones

Tout au long de ce mémoire nous référerons à différents concepts et enjeux qui sont au cœur de l'enseignement en contexte autochtone et, parmi ceux-ci se retrouvent les savoirs autochtones, les contenus autochtones ainsi que les perspectives autochtones. Il est donc important de bien les définir afin de comprendre la nuance entre chacun d'eux.

Pour commencer, il est question de définir les savoirs autochtones. Il s'agit d'un terme qui n'est pas exclusif au domaine de l'éducation. Il faut aussi comprendre qu'il n'existe pas de définition officielle qui englobe tous les aspects de ce concept. Lorsqu'on parle d'un

savoir autochtone, cela réfère à différents éléments de connaissance en lien avec la vision du monde des différentes nations autochtones (gouvernement du Canada, 2023). Cela comprend aussi bien des éléments culturels, comme la langue, les valeurs et les histoires, que les structures de gouvernance et les systèmes juridiques qui sont uniques aux différents peuples autochtones (gouvernement du Canada, 2023). Lorsqu'on parle de savoirs autochtones, on parle donc de connaissances en lien avec la culture et la vision du monde propres à une communauté autochtone précise. En effet, ces savoirs diffèrent d'une nation à une autre, ce qui en fait leur richesse.

Pour continuer, il importe de définir le concept de contenus autochtones qui est directement lié au milieu de l'enseignement. En effet, lorsqu'on fait référence aux contenus autochtones, on parle de tout ce qui touche les savoirs, les valeurs et l'histoire autochtone et qui sont intégrés dans le cadre d'un cours (Lévesque, 2016). Ces contenus peuvent se trouver directement dans le programme, par exemple lorsqu'on parle des premiers occupants dans le programme HQC, ou encore être des ajouts faits par l'enseignant. Cette intégration de contenus autochtones peut cependant se faire sans réellement tenir compte du contexte culturel et des processus de transmissions des savoirs autochtones, ce qui peut devenir problématique (Sauvé, Godmaire, Saint-Arnaud, Brunelle et Lathoud, 2005).

Pour conclure, lorsqu'on parle de perspective autochtone, on ne réfère pas seulement à l'intégration de l'histoire autochtone dans le cadre d'un cours, mais plutôt aussi à la façon

de faire cette intégration. C'est un concept qui est assez complexe et qui vise à « répondre aux besoins des élèves autochtones de se reconnaître dans l'éducation publique en incluant leurs savoirs, puis permettre aux élèves allochtones d'apprendre des savoirs autochtones, et ce, dans une perspective de décolonisation de l'éducation » (Côté, 2021, p. 18). Pour mettre en pratique ces objectifs, le gouvernement de la Colombie-Britannique a créé tout un programme scolaire dans lequel il présente les 10 caractéristiques générales qui forment les perspectives autochtones (Côté, 2021). Ces caractéristiques sont : l'interdépendance des relations, la sensibilisation à l'histoire, la spécificité locale, l'interaction avec la terre, la nature et le plein air, la mise en valeur de l'identité, la participation communautaire, le pouvoir du conte traditionnel, l'enseignement traditionnel, la langue et la culture, et finalement l'apprentissage expérientiel (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015). Ainsi, les perspectives autochtones prennent en compte les savoirs et les contenus autochtones, en plus de s'intéresser à la façon dont ils sont transmis et intégrés dans le cadre scolaire. Cette intégration se veut décolonisatrice et peut se faire tant dans un contexte d'enseignement en milieu autochtone que, non-autochtone.

En résumé, on peut dire que les savoirs autochtones touchent directement les connaissances et la vision du monde propre aux nations autochtones, que les contenus autochtones, découlant de ces savoirs, touchent les concepts qui sont enseignés dans le cadre d'un cours et que les perspectives autochtones prennent en compte la façon dont ces derniers sont aussi enseignés, en respect avec les valeurs et l'épistémologie autochtones.

2.5 – Objectifs de recherche

En tenant compte des différentes réflexions présentées dans le chapitre sur la problématique concernant le caractère sensible de l'histoire nationale et le cursus universel à tout le Québec, en particulier pour les communautés autochtones en situation minoritaire, il nous apparaît opportun de nous pencher sur la question suivante : comment les enseignants d'histoire évoluant dans une communauté autochtone non conventionnée adaptent-ils ou particularisent-ils le programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (MEES, 2017) en troisième secondaire, et pour quels motifs le font-ils ? Dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel, nous avons défini les termes centraux à la présente recherche, c'est-à-dire ceux d'autochtone, d'histoire nationale et de particularisation. Nous avons également fait la distinction entre savoirs, contenus et perspectives autochtones. Maintenant que ces éléments sont définis et mis en relation, nous sommes en mesure de définir les objectifs de recherche suivants :

1. Identifier les moyens utilisés par les enseignants qui donnent le cours d'*Histoire du Québec et du Canada* dans une communauté innue pour particulariser leur enseignement, par exemple l'addition, la contribution, l'expérience, la transformation, l'action sociale ou autre.
2. Déterminer des concepts ou des thèmes du programme d'*Histoire du Québec et du Canada* pour lesquels les enseignants procèdent (ou peuvent désirer procéder) à des ajustements, dans ces communautés autochtones non conventionnées.

3. Cibler de potentielles difficultés ou des obstacles que rencontre les enseignants dans leur particularisation ou dans les tentatives de particularisation du programme d'*Histoire du Québec et du Canada*.
4. Identifier les motifs qui poussent les enseignants à vouloir adapter le programme d'*Histoire du Québec et du Canada*.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons la méthodologie utilisée. Pour ce faire, il importe d'aborder, présenter et justifier le devis de recherche, le recrutement des participants, les méthodes de collecte de données utilisées ainsi que l'analyse des données effectuée. Mentionnons d'emblée que l'élaboration de la méthodologie mise en pratique pour notre recherche s'est basée principalement sur le travail de Fortin et Gagnon (2022), Savoie-Zajc (2021), Gaudet et Robert (2018), Sandelowski (2000), ainsi que sur Creswell et Poth (2018).

3.1 – Devis de recherche

Puisque la présente recherche vise à comprendre et à décrire un phénomène se déroulant dans un contexte social particulier, soit l'adaptation d'un programme d'enseignement à un contexte autochtone, elle se déroule dans le cadre d'un devis descriptif qualitatif (Fortin et Gagnon, 2022). En effet, nous cherchons à acquérir une compréhension des expériences vécues par les enseignants dans leurs adaptations ou tentatives d'adaptation du programme HQC. Cette recherche vise à faire une description qualitative sommaire de ces données, organisées autour d'un thème ciblé, soit les adaptations faites par les enseignants participants sans pour autant utiliser une méthodologie qualitative particulière (comme ce serait le cas par exemple avec une approche phénoménologique ou ethnologique). Selon

Sandelowski (2000) une telle approche, qu'on peut qualifier de « descriptive qualitative », serait l'une des méthodes les plus utilisées en recherche dans les disciplines appliquées, dont l'éducation fait partie. « La recherche descriptive qualitative est une méthode idéale pour décrire les expériences personnelles » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 160) et c'est pourquoi il s'agit du devis retenu pour atteindre les différents objectifs de cette recherche.

3.2 – L'échantillonnage

Au tout début du processus, la population ciblée par notre recherche était composée de l'ensemble des enseignants qui dispensent le cours d'histoire HQC en troisième secondaire dans une communauté autochtone non conventionnée. Lorsque l'on parle de la population d'une recherche, cela « désigne le groupe formé par tous les éléments (personnes, objets, spécimens) à propos desquels on souhaite recueillir de l'information » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 250). Grâce au soutien de l'Institut Tshakapesh et de la Direction des relations avec les Premières Nations et les Inuits et de la nordicité du ministère de l'Éducation, qui nous ont fourni une liste de noms et de courriels d'enseignants, la population ciblée s'est précisée en se concentrant plutôt sur les enseignants qui dispensent le cours d'histoire HQC en troisième secondaire dans une école de la nation innue. Ladite liste contenait les coordonnées de directions ou d'enseignants travaillant dans l'une des huit écoles secondaires (MEQ, 2021) se trouvant dans des communautés innues. Nous avons pleinement conscience, grâce entre autres à un échange de courriels avec l'Institut Tshakapesh, que certains milieux étaient déjà très engagés dans des projets de recherche – qui ont connu une croissance impressionnante en ce qui

concerne les milieux autochtones ces dernières années – et que cela pourrait limiter le niveau de participation. C’est une des raisons pour lesquelles, un nombre de deux enseignants participants au projet semblait représenter une population accessible, soit la portion de la population cible à laquelle le chercheur peut avoir un accès raisonnable (Fortin et Gagnon, 2022), tout en permettant des comparaisons entre différents milieux, ce que nous tenions à maintenir. De fait, chacune des écoles secondaires innues dans lesquelles nous avons pu observer des cours d’histoire, dans le cadre de cette recherche, se trouve dans une communauté dont les réalités sont bien distinctes, entre autres en termes d’isolement et d’activités économiques. Au niveau des critères de sélection, un enseignant participant devait répondre aux critères d’inclusion suivants :

- être enseignant dans une école secondaire de la nation innue et enseigner le cours d’histoire HQC en troisième secondaire lors de l’année scolaire 2024-2025 ;
- être à l’aise de discuter de ses pratiques enseignantes et d’adaptations potentielles faites au programme d’enseignement.

La recherche projetée ne comprenait pas de critère d’exclusion.

3.3 – Recrutement des participants

Pour recruter les enseignants participants, nous avons, comme mentionné dans la section sur l’échantillonnage (3.3), envoyé un courriel directement aux enseignants et aux directions d’école. Dans ce courriel, le projet était décrit et les enseignants souhaitant participer étaient invités à nous contacter par courriel pour organiser une rencontre en vidéoconférence (appendice B). C’est lors de cette rencontre que les membres de l’équipe

de recherche pouvaient présenter le projet de recherche et répondre aux questions des enseignants et/ou de leur direction. C'est également lors de cette rencontre en vidéoconférence que les modalités de la participation ont pu être expliquées aux enseignants. Ainsi, le temps requis et tous les détails concernant les deux outils de collecte de données, soit l'observation en classe et l'entretien semi-dirigé, ont été présentés aux enseignants lors de la première rencontre.

Puisque la recherche se déroulait en contexte autochtone, il était très important de prendre en considération le principe éthique voulant que tout projet de recherche qui s'y déroule doit « contribuer à renforcer la capacité des Peuples autochtones à préserver leur culture, leur langue, leur identité, tout en facilitant leur participation et leur contribution à la société canadienne » (Asselin et Basile, 2012). C'est entre autres pour cette raison que nous avons tenu à ce que le projet soit pertinent et significatif pour les enseignants, et donc par le fait même, pour leurs élèves. En ce sens, il fut mentionné aux enseignants que leur expertise était précieuse pour le projet et que les objectifs de ce dernier pourraient être adaptés et modifiés à tout moment afin de mieux représenter leur réalité et de prendre leurs besoins en considération (Asselin et Basile, 2012). À la fin de la première rencontre, l'équipe de recherche a laissé du temps aux enseignants afin de réfléchir à leur éventuelle participation. À ce moment, ils ont eu accès à l'avant-projet de l'étudiante-chercheuse afin de pouvoir bien comprendre la recherche et ils ont pu lire le formulaire de consentement détaillé. L'équipe de recherche s'est montrée disponible pour répondre à toute question

éventuelle, autant de la part de l'enseignant que de sa direction ou du milieu avant de confirmer puis d'officialiser la collaboration.

À ce stade, il fut également mentionné que les communautés participantes et l'organisme qui les représente (l'Institut Tshakapesh) pourront, selon les principes de propriété, de contrôle, d'accès et de possession des Premières Nations (PCAP®) (Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations), avoir accès aux données, en prendre possession et les utiliser s'ils en démontrent l'intérêt. Dans la lettre de consentement, il est clairement expliqué que cette demande pourra se faire à tout moment dans le processus de recherche, et même après, dans un délai de cinq ans pour les données brutes. Il est également mentionné que les demandes de propriété, de contrôle, d'accès ou de possession pourront se faire par courriel auprès de l'étudiante-chercheuse responsable du projet.

À la suite des premières rencontres de présentation du projet, deux enseignants ont confirmé leur intérêt, ainsi que celui de leur milieu scolaire, à officialiser leur participation à la recherche et donc, à nous recevoir dans leur milieu. C'est à ce moment que les enseignants ont pu signer le formulaire de consentement et de participation à la recherche (appendice C). Les visites dans les milieux de recherche ont ensuite pu être planifiées afin de choisir les moments les plus opportuns pour les enseignants.

3.4 – Méthodes de collecte de données

Pour collecter les données sur les adaptations faites par les enseignants, nous avons utilisé deux méthodes, soit l'entretien semi-dirigé avec l'enseignant ainsi que l'observation en classe. Deux collectes de données ont eu lieu par milieu, soit en septembre-octobre 2024, ainsi qu'en janvier-février 2025. Ces visites se sont bien déroulées, plusieurs cours ont pu être observés en troisième secondaire et des entretiens semi-dirigés ont été menés. Les enseignants ont également proposé que des cours de quatrième secondaire soient également observés pour bonifier et enrichir la collecte de données, ce qui fut fait. Les données découlant de ces observations n'ont cependant pas été analysées.

3.4.1- L'observation en classe

La collecte de données s'est, entre autres, déroulée en utilisant l'observation du milieu dans les classes des enseignants participants, durant le cours d'histoire. L'observation est en fait « une activité du chercheur qui interagit dans un milieu, où il passe un temps relativement long afin de documenter de façon détaillée les expériences qui y sont vécues » (Gaudet et Robert, 2018, p.83). Dans notre cas, le tout s'est réalisé dans le but de mieux saisir la dynamique entre l'enseignant et son enseignement des contenus du programme HQC dans le milieu concerné. L'observation est un outil utile en recherche descriptive qualitative, puisqu'elle permet au chercheur d'utiliser ses sens pour recueillir des données en mettant l'accent sur ce qu'il voit (Creswell et Poth, 2018). Dans le cadre de cette recherche, l'étudiante-chercheuse a réalisé une observation non participante (Fortin et Gagnon, 2022). En effet, cette dernière est allée s'asseoir dans le fond de la classe

pour se distancer du groupe-classe et pouvoir ainsi décrire plus efficacement ce qui fut vu et perçu dans une grille d'observation (appendice E). Tout au long de l'observation, des notes furent prises et un enregistrement audio a été réalisé. Les notes servirent ensuite à venir étayer les *verbatim*, mais aussi à guider la discussion lors de l'entretien semi-dirigé avec l'enseignant.

Lors des observations en classe, les données recueillies concernaient uniquement l'enseignant et son rapport au programme HQC. En ce sens, pour éviter de créer un stress inutile chez les élèves et pour nous assurer une observation adéquate (Fortin et Gagnon, 2022), nous avons demandé aux enseignants participants d'avertir les jeunes et de leur décrire les raisons de la présence de l'équipe de recherche dans la classe.

3.4.2- L'entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé est un moyen d'avoir accès aux vécus et à l'expérience des participants (Savoie-Zajc, 2021). C'est un outil qui permet dans le cadre de la présente recherche de caractériser les adaptations des enseignants au contexte autochtone particulier. L'accès aux vécus et aux ressentis des enseignants est primordial afin de bien comprendre les raisons et les difficultés derrière ces adaptations, et donc pour répondre aux objectifs de la recherche. Dans un entretien semi-dirigé, le chercheur utilise un guide d'entretien (appendice D) afin de guider ses questions et les thèmes abordés lors de la discussion (Fortin et Gagnon, 2022). Le chercheur peut ainsi modifier ou adapter l'ordre et les questions dans le but d'arriver à mieux comprendre et expliquer la réalité du

participant (Fortin et Gagnon, 2022). Lors des collectes de données, deux entretiens avec chacun des enseignants ont été réalisés. Ces derniers ont permis de répondre aux questions de l'équipe de recherche et de discuter du vécu des enseignants en lien avec l'adaptation du programme HQC.

3.4.3- Le déroulement des entretiens

Lors de chacune des visites sur le terrain (deux par milieux de recherche, pour rappel), un entretien semi-dirigé fut réalisé. Dans le cadre de notre recherche, les entretiens se sont faits sous la forme d'entrevues individuelles entre l'étudiante-chercheuse et un participant (Gaudet et Robert, 2018). Ces discussions ont été, avec l'accord des participants, enregistrées (de façon audio uniquement), afin de pouvoir s'y référer lors de l'analyse des données et d'en faire le *verbatim*. D'une durée allant de 40 à 60 minutes, les quatre entretiens réalisés ont eu lieu dans la classe des enseignants, soit le lieu qu'ils ont eux-mêmes choisi pour être le plus à l'aise. Ces derniers ont aussi choisi le moment le plus opportun pour eux afin de réaliser l'entretien sans trop surcharger leur horaire. La seule contrainte donnée par l'équipe de recherche était d'avoir au préalable pu observer au moins un cours, puisque plusieurs questions ou réflexions de l'entretien portent sur le cours observé. Tout au long de l'entretien semi-dirigé, l'étudiante-chercheuse s'est affairée à « poser des questions et à veiller à la qualité des réponses, mais aussi à créer un climat susceptible d'accroître la confiance des participants » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 165). Des notes d'observation ont été prises pendant les entretiens et tout de suite après chaque entretien afin de tenir compte du langage corporel et des silences (Asselin et

Basile, 2012). Ces notes ont été prises sur la feuille prévue à cet effet dans le gabarit d'entretien.

Quelques jours avant chacun des entretiens, les enseignants ont reçu par courriel la liste des questions. Il ne s'agissait pas d'une modalité prévue à la base par l'équipe de recherche, mais un des participants en a fait la demande. Cela a permis à ces derniers de bien se préparer, de se prendre certaines notes (par exemple un projet qu'ils voulaient nous mentionner) et même à imprimer du matériel pédagogique⁴ pour pouvoir nous le remettre au cours de l'entretien. Cela a permis de créer un climat de confiance et de rendre les enseignants plus à l'aise, puisqu'ils savaient exactement où l'entretien se dirigeait et en quoi il consisterait.

3.5 – Traitement et analyse des données

Toujours en lien avec la question et les objectifs de la recherche, il est nécessaire de trouver la meilleure façon de traiter et d'analyser les données qualitatives issues des entretiens semi-dirigés et de l'observation en classe puisque « le travail d'analyse qualitative consiste avant tout à condenser l'information pertinente pour notre question de recherche » (Gaudet et Robert, 2018, p. 143). En effet, lorsqu'on souhaite faire la description qualitative d'un phénomène, comme c'est le cas ici, l'information recueillie doit au préalable se prêter à un processus d'analyse de contenu (Fortin et Gagnon, 2022).

⁴ Ce matériel pédagogique (principalement des examens ou des exercices créés par l'enseignant) a été ajouté directement aux notes de l'étudiante-chercheuse et fut analysé sous les mêmes modalités.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'utiliser les étapes de l'analyse des données qualitatives tel que présenté chez Fortin et Gagnon (2022, p. 329) tout en faisant des liens avec celle décrites par Gaudet et Robert (2018, p. 141). La première étape de l'analyse des données consiste en leur organisation. Dans le cas de la présente recherche, nous avons deux types de données : les notes de l'étudiante-chercheuse et des enregistrements audios. Les notes ont été mises au propre dans les jours suivant la collecte de données en utilisant le logiciel *Goodnotes*. Au même moment, les *verbatim* des entretiens semi-dirigés et des périodes d'observation en classe ont été réalisés. Les notes écrites et celles des enregistrements audios ont été retranscrites par l'étudiante-chercheuse afin de permettre une immersion complète dans les données de recherche, comme recommandé par Fortin et Gagnon (2022). Ces documents ont évidemment été partagés avec les autres membres de l'équipe de recherche pour lecture et approbation. Par la suite, pour une immersion encore plus complète dans la matière collectée, les notes et les *verbatim* ont été relus par l'étudiante-chercheuse à plusieurs reprises, ce qui constitue la première étape d'une analyse verticale (Gaudet et Robert, 2018). L'étape suivante est celle qu'on nomme la condensation contextualisante, où il faut mettre en contexte les entretiens et les observations (lieu, personnes présentes, date, autoprésentation des personnes) (Gaudet et Robert, 2018).

Après avoir méticuleusement révisé les retranscriptions et les avoir contextualisées, il faut passer à l'étape du codage des données. Les données ont d'abord été segmentées, c'est-à-

dire qu'elles ont été divisées en unités analytiques, soit des extraits ou des segments de textes qui possèdent leur propre sens (Fortin et Gagnon, 2022). Ces données segmentées ont ensuite pu être classées sous différents codes, qui servent à repérer les différentes catégories dans le texte (Fortin et Gagnon, 2022). Pour déterminer ces unités analytiques, l'étudiante-chercheuse a d'abord fait une première lecture des textes en surlignant et en encerclant les passages importants permettant de répondre aux objectifs de la recherche. Ces extraits ont ensuite été classifiés dans un tableau sous différents thèmes, soit des sujets qui revenaient de façon récurrente dans l'analyse et qui permettaient d'en faire une description plus claire et précise. Comme l'ont fait Liew et ses collaborateurs (2021), nous n'avons pas utilisé de logiciel d'analyse. Nous avons plutôt privilégié l'immersion de l'étudiante-chercheuse. Vu la taille de l'échantillon ($n = 2$) nous avons pu nous permettre ce type d'analyse sans risquer de manquer certains éléments importants dans les retranscriptions, mais tout en veillant à rester vigilant pour « trouver le fragile équilibre entre, d'un côté, la condensation de l'information et, de l'autre, le respect de la richesse et de la complexité du matériel initial » (Gaudet et Robert, 2018, p. 143). Les différents thèmes tirés de l'analyse ont par la suite permis de décrire et de caractériser les différentes perspectives des participants en lien avec la question de recherche, soit la particularisation du programme HQC.

3.6 – Considérations éthiques

Puisque la recherche réalisée comporte la participation d'êtres humains, des précautions ont été prises pour assurer leur protection sur le plan éthique, comme il se doit. Tout

d'abord, la participation de ces derniers a reposé sur un consentement libre et éclairé. Les participants ont eu le temps qu'ils ont jugé nécessaire pour lire et accepter le consentement à la recherche (appendice C) ainsi que pour poser toutes leurs questions à l'équipe de recherche. L'équipe de recherche doit aussi s'assurer que les données soient confidentielles et anonymisées pour protéger les participants. Elle a également dû mettre en place un plan de gestion des données pour s'assurer de protéger le matériel et l'anonymat des participants (Gaudet et Robert, 2018). Les conséquences potentielles de l'étude (fatigue, stress, temps) ont été présentées aux participants avant qu'ils acceptent de participer et de signer le consentement.

Puisque la recherche se déroule en contexte autochtone, il était nécessaire de respecter les principes de propriété, de contrôle, d'accès et de possession des Premières Nations (PCAP® ; Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations, s.d.), évoquée antérieurement dans le recrutement des participants. Il faut aussi noter que, bien entendu, toutes les modalités de cette recherche ont été soumises et approuvées par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Après analyse, ce dernier a émis le certificat numéro CER-24-311-07.02 le 4 juillet 2024. Ce certificat fut reconduit le 4 juillet 2025, selon les mêmes modalités.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats découlant de la recherche dont la méthodologie a été détaillée précédemment, résultats qui permettent de répondre à la question générale de la recherche : comment les enseignants d'histoire évoluant dans une communauté autochtone non conventionnée adaptent-ils ou particularisent-ils le programme d'Histoire du Québec et du Canada (MEES, 2017) en troisième secondaire, et pour quels motifs le font-ils ? Plus précisément, ce chapitre répond également aux quatre objectifs spécifiques de la recherche. Pour ce faire, en premier lieu, le profil des enseignants participants à l'étude est présenté. Par la suite, les résultats en lien avec les quatre objectifs de la recherche sont explicités en commençant par les identifier, puis en décrivant les moyens utilisés par les enseignants pour particulariser leur enseignement. De plus, les concepts ou les thèmes nécessitant des ajustements sont présentés ainsi que les difficultés rencontrées par les enseignants lors de ces tentatives de particularisation. Enfin, nous terminons ce chapitre en présentant les raisons évoquées pour justifier ces adaptations.

4.1 – Présentation des participants

Tout d'abord, les enseignants participants à la recherche sont présentés dans le but de mieux comprendre leur parcours personnel et professionnel, qui joue évidemment un rôle

clé dans leur enseignement, mais aussi dans les adaptations qu'ils font du programme HQC.

« Marco ⁵ »

Marco est un enseignant allochtone dans une communauté innue éloignée des grands centres. D'entrée de jeu, il nous mentionne « moi je ne viens pas d'ici, je viens de la région de Montréal [...] donc pour mes intentions pédagogiques, c'était d'abord d'en apprendre sur la communauté ». Il possède une formation initiale en histoire de l'art, soit une maîtrise qu'il a terminée en l'an 2000. Il n'a donc pas étudié en enseignement, mais cumule plusieurs années d'expérience en milieu urbain et en milieu autochtone. Il a commencé son parcours d'enseignement en 2007 en faisant de la suppléance. Il enchaîna différents mandats durant les 17 années suivantes, notamment à l'université du troisième âge, mais mentionne : « j'ai enseigné surtout dans les écoles secondaires ». Il a participé à un colloque sur l'enseignement aux Premières Nations, ce qui, selon le libellé de l'article 22.0.1 de la Loi sur l'instruction publique (Fédération autonome de l'enseignement, 2025) est considéré comme une activité de formation continue. Il enseigne depuis quatre ans dans la communauté innue en question et il enseigne le programme HQC depuis lors. Lors de notre première visite en septembre 2024, il enseignait à neuf groupes, allant de la première à la cinquième secondaire, en histoire et en géographie. Lors de notre seconde visite, en février 2025, il nous annonce des changements à sa tâche et à la composition de ses groupes, soit que « y'a un groupe de secondaire 2B qui a disparu. Les élèves qui étaient

⁵ Les prénoms utilisés tout au long de ce mémoire sont aléatoires pour conserver l'anonymat des participants.

dans ce groupe-là, ils ont déménagé dans le groupe 2A » et que certains de ces élèves de deuxième secondaire sont monté en troisième secondaire. Il a également un groupe de sixième année qui s'est rajouté à sa tâche, en lien avec un problème de personnel au primaire.

« Michel »

Michel est également un enseignant allochtone et enseigne dans une communauté innue de la Côte-Nord. Michel ne possède pas de formation initiale en enseignement. Il a complété un certificat en sciences religieuses ainsi qu'un certificat en histoire. Il a par la suite débuté une maîtrise en éducation, qu'il a dû cesser à la demande de sa direction « parce que je devais m'absenter trop souvent ». Durant son parcours universitaire il a suivi un cours sur l'histoire autochtone avec le professeur Denys Delâge, ce qui lui a donné de bonnes connaissances sur le sujet. Il mentionne également aimer la lecture et s'informer beaucoup par lui-même. Il dit également que « la première année j'étais peut-être pas un excellent prof, mais j'avais un mentor aussi qui m'a un peu donné des trucs. Puis il y avait un psychoéducateur à l'époque qui était vraiment très bon, là ». On peut donc rapidement voir que c'est un enseignant qui s'implique grandement dans son développement professionnel. Il a commencé à enseigner il y a environ quatorze ans et il pratique maintenant depuis environ dix ans dans la communauté innue où il se trouvait au moment de nos séjours. Sa tâche varie au fil des années, mais il explique que « en général depuis dix ans, c'est moi qui fais [histoire de] secondaire 3 et depuis sept ans c'est moi qui fais [histoire de] secondaire 4 aussi ». Durant l'année scolaire 2024-2025, il enseigne en

troisième, quatrième et cinquième secondaire. En plus d'enseigner le programme HQC en troisième et quatrième secondaire, il enseigne les cours de monde contemporain, de culture et citoyenneté québécoise, ainsi que le projet personnel d'orientation et l'éducation financière.

4.2 – Les moyens utilisés par les enseignants pour particulariser leur enseignement

Lors des entretiens et des observations en classe, nous avons été en mesure d'identifier des adaptations réalisées par les enseignants, dans le but de particulariser l'enseignement à leur population étudiante. Ces particularisations ont pris plusieurs formes : principalement celle de l'addition, de l'expérience et de l'action sociale (Moisan, 2019). Nous avons également remarqué d'autres modifications n'entrant pas dans les cinq présentés en section 2.3 du chapitre sur le cadre conceptuel.

Avant de présenter ces adaptations, il apparaît important de mentionner que, d'emblée, le programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (HQC) présente le contenu de formation comme « un guide pour l'enseignant, qui détermine les modalités à privilégier pour l'étude des périodes et des réalités sociales par l'exercice des compétences » (MEES, 2017, p. 16). Ainsi, bien que le programme présente des réalités sociales, des connaissances historiques, des concepts particuliers et des repères culturels, il précise également que l'enseignement d'HQC ne s'y limite pas.

Pour rappel, dans le cadre de cette recherche, nous considérerons comme une adaptation tout ce qui ne se retrouve pas textuellement prescrit dans le programme. Comme nous venons de le noter, des adaptations de ce type, faites par les enseignants participants, se font en accord avec la recommandation du ministère d'utiliser le programme comme un guide pour développer les compétences des élèves. Le ministère met de l'avant la fonction de professionnel des enseignants d'histoire et pour nous, les adaptations présentées dans les pages suivantes répondent parfaitement au rôle de l'enseignant d'histoire qui « est un professionnel, un spécialiste de l'enseignement de l'histoire au secondaire et de la transposition didactique de la méthode historique » (MEES, 2017, p. 6).

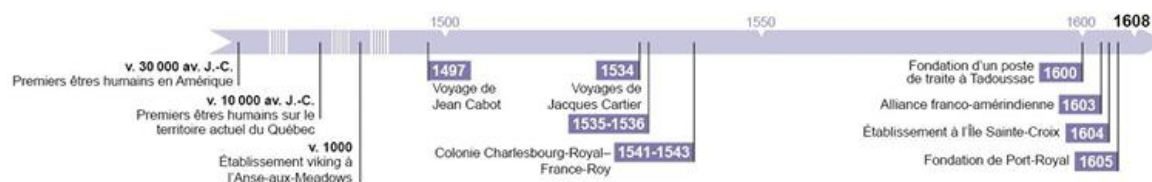
4.2.1 – L'addition

Dans le cadre conceptuel, nous avons présenté les cinq moyens d'intégrer l'expérience et les perspectives historiques des groupes marginalisés dans le cours d'histoire, de la chercheuse Sabrina Moisan (2019). L'addition était définie comme un ajout qui est fait dans le cours, mais sans modifier la trame narrative de ce dernier. Il s'agit du type de particularisation que nous avons le plus observé chez nos deux participants, Marco et Michel, en histoire de troisième secondaire.

Lors de notre première visite, en septembre/octobre 2024, nous avons pu observer des cours en lien avec la réalité sociale *l'expérience des Autochtones et le projet de colonie*, dans chacun des milieux et pour laquelle nous avons pu identifier plusieurs additions de la part des enseignants. Tout d'abord, dans le programme, la réalité sociale débute avec

les migrations à l'origine du peuplement de l'Amérique du Nord, vers -30 000 avant notre ère (av. n.è). Lors de notre entretien avec Marco, ce dernier nous a mentionné commencer plutôt avec « les mythes et les légendes [...] qui expliquent un peu l'origine de ces peuplements-là quand ils sont arrivés ». Cet enseignant trouve important de prendre le temps de présenter les mythes et les légendes en lien avec le peuplement et la création du monde, comme celui de la grande tortue, même si ces derniers ne « l'expliquent pas de façon historique, mais de façon imaginaire ». Cet ajout est vu comme une addition au programme, puisqu'il s'agit de contenus que l'enseignant rajoute, mais qui s'intègrent tout de même dans la trame narrative du cours. Marco nous mentionne également qu'il semble manquer une période historique, puisqu'« on saute vite de la colonisation de l'Amérique, les premiers peuplements, puis tout à coup, on arrive, la ligne suivante c'est vers 1500 ». En effet, si on regarde la figure 1 qui est tirée de la page 22 du programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (MEES, 2017) on remarque une coupure temporelle entre -10 000 av. n.è. avec les premiers êtres humains sur le territoire actuel du Québec puis l'établissement des Vikings vers l'an 1000.

Figure 1 : Ligne du temps – *L'expérience des Autochtones et le projet de colonie*



Marco mentionne profiter de ce vide pour intégrer des connaissances en lien avec les époques archéologiques du Québec : « Il y a le paléo-indien qui va de - 12 000 à - 8 000 [av. n.è.], l'archaïque de - 8 000 à - 1 000, puis le sylvicole de - 1 000 à 1 000 ». Il explique qu'il présente le tout en faisant des liens avec le territoire pour essayer de caractériser « c'est qui qui habitait le territoire ici [nomme un repère près de la communauté] dans ces époques-là ? Est-ce qu'on a trouvé des traces, des dessins? ». Marco répond à cette question lors d'un des cours observés, dans lequel il traite de certains lieux sacrés autochtones. Dans le programme, la culture autochtone est abordée sous l'angle *des rapports sociaux chez les Autochtones* dans lesquels sont compris : les structures matrilineaire et patrilineaire, la tradition chamanique⁶, l'éducation des enfants, le partage des biens, la tradition orale et l'importance du don et contre-don. On peut donc considérer que la mention que fait Marco de lieux sacrés, comme celui de Nisula-Pepeshapissinikan⁷, important pour la nation innue, et la présentation détaillée de légendes, comme celle du Wendigo et du Carcajou, sont des additions au programme. Il est aussi intéressant de constater que ces additions faites par Marco ne se limitent pas uniquement à la culture innue. Il en profite pour intégrer différents mythes et légendes d'autres nations autochtones (durant le cours il aborde des personnages mythiques de la culture mohawk, inuit et ojibwée). Il fait le même exercice avec les sites sacrés autochtones en présentant celui de Big Giant de Peterborough (Ontario), et les chutes Niagara, pour ne nommer que

⁶ Le terme « chaman » est contesté puisqu'il s'agit d'un terme provenant de la Sibérie (Conseil en éducation des Premières Nations, 2016). Il est utilisé dans le cadre de ce mémoire dans les situations où il réfère à la précision des connaissances (MEES, 2017), puisqu'il s'y retrouve textuellement. Dans les autres cas, le terme de guérisseur est utilisé.

⁷ Voir la présentation du site de peintures rupestres sur le site du Musée de la civilisation de Québec : <https://imagesdanslapierre.mcq.org/explorer/nisula/>

ceux-là. Si on peut considérer que tous ces mythes, lieux sacrés et légendes sont en lien avec le concept de tradition orale, il nous apparaît clair que l'enseignant le pousse beaucoup plus loin que ce qui est inscrit au programme. Durant ce même cours, Marco en profite pour présenter certains rites funéraires autochtones comme celui des tumulus. Il montre des exemples pour illustrer le tout, dont le tumulus innu de L'Anse-Amour au Labrador.

En ce qui concerne Michel, nous avons également pu observer plusieurs additions en lien avec la culture autochtone dans la réalité sociale *L'expérience des Autochtones et le projet de colonie*. Durant l'un des cours observés, il abordait beaucoup les valeurs traditionnelles innues, dont celle du partage, du consensus, de contenir les émotions négatives, l'égalité et le respect des enfants. Il nous explique son intention durant l'entretien : « je voulais qu'on voie un petit peu les valeurs qui caractérisaient les autochtones, les comportements qui étaient valorisés par eux avant que les Blancs les influencent, avant que les colons les influencent ». Encore une fois, on peut observer que ces valeurs abordées par Michel et ses élèves sont en lien direct avec la question des rapports sociaux chez les Autochtones, sans pour autant figurer explicitement au programme.

Toujours en lien avec la culture autochtone, Michel présente de façon très détaillée la tradition chamanique. En effet, à l'aide d'un dessin d'iceberg au tableau, il présente des notions presque psychologiques qui portent sur les pensées conscientes et inconscientes. Il veut que les élèves comprennent que le guérisseur va jouer dans les pensées

inconscientes. Durant notre entretien, Michel nous a remis une pile d'évaluations et d'activités que les élèves réalisent durant l'année. Il est intéressant de feuilleter ceux-ci et de voir la place réservée au contenu sur le chamanisme et l'animisme, qui sont liés. En effet, dans l'évaluation portant sur « la plus ancienne de religions : l'animisme » qu'il a préparée, Michel pose aux élèves une question sur ce concept de conscient/inconscient, comme le démontre la figure 2 qui présente la question 5 de ladite évaluation.

Figure 2 : Extrait 1 de l'évaluation « la plus ancienne de religions : l'animisme »

Q. 5 : Les Chamanes sont considérés comme des experts de « l'inconscient ». Explique ce qu'est l'inconscient au niveau psychologique. (4 points)

L'inconscient c'est... _____

Toujours dans la première réalité sociale, le programme attire l'attention sur le lien avec les familles linguistiques autochtones et le territoire occupé par celles-ci. On y mentionne que « bien qu'unique, les Premières Nations et la nation inuite présentent certaines caractéristiques communes. Iroquoiens, Algonquiens et Inuits se partagent les ressources des Appalaches, de la vallée du Saint-Laurent et du Bouclier canadien » (MEES, 2017, p. 21). Nous avons pu remarquer que Michel poussait beaucoup plus loin les connaissances quant à l'occupation du territoire. En effet, il souhaite que ses élèves soient en mesure de placer les onze différentes nations autochtones du Québec actuel sur une carte, en plus d'autres nations comme les Népissingues, les Béothuks et les Outaouais (figure 3). Il

s'attarde sur ces nations en particulier, puisque c'est principalement elles qui vont revenir tout au long de l'année dans ses explications.

Figure 3 : Exercice sur l'occupation du territoire



Dans les additions faites par Michel, plusieurs sont en lien avec la réalité actuelle des Premières Nations. En effet, nous remarquons dans ses évaluations que plusieurs questions sont reliées à la situation des Innus ou de la population autochtone à l'époque contemporaine, comme le montrent les questions d'évaluation de la figure 4.

Figure 4 : Extrait 1 de l'évaluation : « Examen histoire du Québec et du Canada (et du Nitassinan) »

Q. 16 : Aujourd'hui, en 2019, les Innus ne sont plus nomades comme avant 1951. Peux-tu replacer sur la carte les communautés Innus de la Côte-Nord ? (10 points)

Pessamit, Mashteuiatsh, Nutashkuan, Uashat, Maniu-tenam, Essipit, Matimekush, Pakut-shipu, Unaman-shipu, Ekuanitshit.

Question 12 : Quelle est la population innue de la Côte-Nord, du Lac Saint-Jean et du Labrador ? (1 point)

- a) Environ 2 500 Innus
b) Environ 23 000 Innus
c) Environ 775 000 Innus
e) Environ 3 millions d'Innus

Q. 13 : Quelle est le nombre d'Innus vivant à [REDACTED] ? (1 point)

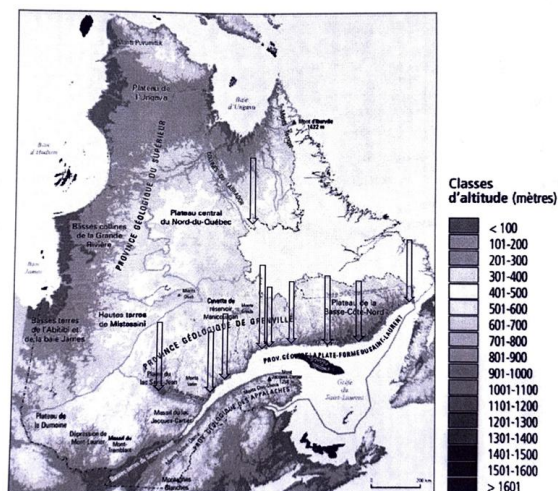
- a) Environ 250 Innus
b) Environ 970 Innus
c) Environ 3 000 Innus
d) Environ 35 000 Innus

Q. 14 : Quelle est le pourcentage d'autochtone au Québec par rapport à la population totale ? (2 points)

- a) Environ 0, 2 % de la population totale
b) Environ 2 % de la population totale
c) Environ 25 % de la population totale
d) Environ 55 % de la population totale

Q. 15 : Quelle est le pourcentage de la population autochtone au Canada par rapport à la population totale ? (2 points)

- a) Environ 0, 8 % de la population totale
b) Environ 4 % de la population totale
c) Environ 42 % de la population totale
d) Environ 75 % de la population totale



On peut remarquer que plusieurs des additions mentionnées par les deux enseignants participants sont en lien avec la réalité sociale *L'expérience des Autochtones et le projet de colonie*. C'est effectivement le dossier pour lequel nous avons pu observer le plus d'additions de savoirs ou de contenus autochtones. Ces derniers étaient intégrés à la trame du cours magistral. Nous n'avons pas observé d'outils de transmission particuliers qui auraient pu contribuer à en faire une présentation des perspectives autochtones, comme nous en avons fait la distinction dans le cadre conceptuel.

Il est important de mentionner que, bien que moins fréquentes, les additions ne sont pas réservées à la première réalité sociale. En effet, Marco nous a expliqué que, tout au long de l'année, il crée des fiches de travail sur les différentes nations autochtones abordées en

classe. Lors de notre deuxième visite, il abordait le changement de gouvernement et la révolte de Pontiac, dans la troisième réalité sociale : *La Conquête et le changement d'empire*. Durant le cours, il mentionna que Pontiac appartient à la nation des Outaouais. Plus tard, à la fin du cours, il remit une fiche de travail aux élèves dans lequel ils devaient lire et en apprendre sur la nation concernée, dans ce cas-ci les Outaouais. Durant l'entretien, il mentionne essayer de le faire à chaque fois qu'une nouvelle nation est abordée dans le cadre du cours. Il ne se limite pas aux contenus historiques et en profite même, lorsque l'occasion se présente, pour intégrer des personnalités contemporaines dans ses fiches : « j'ai fait une fiche pour les Abénakis [...] il y a une explication un peu d'où viennent les peuples abénakis, mais j'ai mis comme une personnalité d'aujourd'hui comme Alanis Obomsawin ». Il nous explique que « c'est des rajouts que je fais au programme. J'ai l'intention de toujours faire un petit rajout à chaque chapitre, mais pas le chapitre sur les Autochtones [la réalité sociale 1 sur les premiers occupants] ». Michel a expliqué ensuite que la première réalité sociale était, selon lui, assez complète. Nous classons ce type d'adaptation comme une addition, puisqu'il s'agit d'un supplément de contenus sur les différentes nations autochtones, et ce, même si l'on retrouve de la contribution à l'intérieur même de cette addition.

En effet, en présentant des acteurs importants ou des réalisations des différentes nations, cela permet de mettre de l'avant leur contribution à la société et à la culture contemporaine. On pourrait également voir ces additions comme des repères culturels qui apparaissent d'emblée incontournables pour le ministère de l'Éducation (MEES, 2017).

« Les repères culturels peuvent prendre diverses formes [...] un objet patrimonial, une référence territoriale, une réalisation artistique, une découverte scientifique, une personnalité, etc. » (MEES, 2017, p. 19). Encore une fois, c'est un élément qu'on retrouve dans le programme, mais qui n'est pas explicité et dont la planification et la description sont laissés au bon jugement de l'enseignant.

4.2.2 – L'expérience

La seconde particularisation que nous avons pu identifier lors des collectes de données est l'expérience, qui, rappelons-le, est l'ajout du vécu et des expériences autochtones à certains événements (Moisan, 2019). Un peu comme l'addition, cette particularisation se fait principalement en suivant la trame narrative régulière du cours.

Les deux enseignants participants, Marco et Michel, nous ont mentionné essayer d'aller chercher l'expérience des autochtones dans les différents conflits. Michel nous dit d'ailleurs « insister sur les guerriers autochtones qui participaient aux guerres, parce que sans les Autochtones, les Français n'étaient pas capables de résister. Les Autochtones ont vraiment joué un rôle important dans les conflits ». L'enseignant fait ici référence aux différents affrontements entre les Français et les Anglais qui se déroulent dans la deuxième réalité sociale : *l'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française*. Dans cette réalité sociale, les autochtones sont mentionnés dans la section *Guerre et diplomatie chez les Premières Nations* (alliances avec les Européens, guerres iroquoises et Grande Paix de Montréal) ainsi que dans la section *Populations autochtones*

(domiciliés, acculturations, Métissage et choc microbien). Pourtant, si on regarde dans les sections qui se rapportent à la matière évoquée par Michel, soit *Guerres intercoloniales* et *Guerre de la Conquête*, il n'y a rien qui mentionne la participation autochtone à ces conflits. On y aborde, pour cette dernière, les affrontements en Ohio ainsi que ceux dans la ville de Québec (siège de Québec, Bataille des Plaines d'Abraham et la Bataille de Sainte-Foy) ainsi que la participation de la milice canadienne à ces batailles (MEES, 2017, p. 29).

Comme mentionné antérieurement, le programme est considéré comme un guide pour les enseignants, mais on remarque que ce guide n'aborde pas la participation autochtone aux conflits armés, ce qui en fait donc, dans le cadre de notre recherche, une adaptation. Aborder la participation autochtone aux différents conflits est un choix fait par les enseignants participants, puisque cette matière n'est pas directement prescrite par le programme.

Lors de la deuxième visite, en janvier 2025, l'un des cours où nous avons observé Michel était un cours de révision sur les conflits en Nouvelle-France. Nous avons pu constater, en effet, qu'il abordait en détail la participation autochtone et leurs expériences de ces conflits. À un certain moment, alors qu'il abordait les affrontements dans la vallée de l'Ohio, il présenta un extrait vidéo et l'arrêta pour expliquer aux élèves : « donc, vous voyez que les Français adoptent les techniques de combat des Autochtones, parce que c'est efficace en forêt. S'il y a des arbres, cache-toi derrière, c'est bien mieux ». Il mentionne

également toutes les nations qui participèrent aux différents conflits (dans ce cas-ci les Delaware, les Shawnees et les Mingos), en prenant le temps d'expliquer les motivations et les raisons derrière leur participation. Il annonça également qu'il allait aborder la guerre de la Conquête en mentionnant qu'« on va voir que les autochtones vont jouer un grand rôle aussi durant la guerre de conquête en Amérique ». Lors de notre entretien, il nous a d'ailleurs expliqué que :

Jusqu'à la Grande Paix de Montréal, on en parle beaucoup des Autochtones [dans le programme]. Après, c'est un peu plus tranquille là, mais toutes les guerres, ils participent à toutes les guerres. Sur les plaines d'Abraham, ils étaient là, les Abénakis, les Hurons...

Il justifie justement cette affirmation en expliquant que :

On parle de la culture autochtone au début du chapitre 1, mais après ça c'est comme s'ils n'influencent plus [...] mais ils ont joué un rôle important longtemps. C'est sûr qu'ils étaient moins nombreux en populations les Autochtones, mais durant les guerres, ils participeraient tout le temps.

Autant durant l'observation en classe que lors de l'entretien, nous avons observé que Michel utilisait la particularisation par l'expérience pour présenter le vécu des Autochtones. Cela se démarque clairement dans la présentation des différents conflits ainsi que les raisons derrière ces participations qui sont explicitées par Michel dans son enseignement. Nous avons pu observer le même type d'adaptation chez Marco et il nous a offert une justification très similaire lors de notre entretien. En effet, il nous a expliqué que :

Le chapitre 1, ça ne parle que des Autochtones, c'est bien, mais ils sont encore là [par la suite], il y a encore des négociations qui se font, il y a encore des contacts qui sont plus fréquents, mais on dirait qu'ils sont comme oubliés.

Toujours dans l'ajout d'expériences autochtones en lien avec la participation autochtone, Michel donne un autre exemple, cette fois tiré de la quatrième réalité sociale, *Les revendications et les luttes nationales*. Dans la section portant sur la précision des apprentissages au sujet des soulèvements de 1837-1838, il n'y a pas de mention du rôle des Autochtones dans le conflit. Pourtant, Michel nous assure que c'est une section qui se prête beaucoup à l'intégration d'expériences autochtones.

C'est facile d'aller chercher qu'est-ce qui se passe pendant ce temps-là chez les autochtones, même les Patriotes, on peut en parler un peu. Les Patriotes avaient promis de donner les mêmes droits autochtones que les citoyens du Québec, puis les Abénakis avaient fourni des armes aux Patriotes.

On peut ainsi voir que d'intégrer l'expérience et le vécu des Autochtones dans les différents conflits présents au programme rallie les deux enseignants participants.

Lors de notre second entretien, Marco nous a fait part d'une autre particularisation qu'il faisait, cette fois-ci, en lien avec le système seigneurial. Il s'agit d'une partie de matière que l'on retrouve, encore une fois, dans la seconde réalité sociale *L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française*. Dans la précision des apprentissages, il est mentionné qu'il faudrait, pour le régime seigneurial, que les enseignants présentent l'organisation sociale et territoriale, la diversité sociale des seigneurs ainsi que la vie quotidienne. Lors du premier entretien, Michel et Marco nous ont tous deux mentionné que cette partie de matière était difficile à adapter à leurs élèves. Ces derniers ne se sentent pas interpellés et l'éloignement géographique fait que plusieurs jeunes ont de la difficulté à faire des liens entre ce concept et le développement territorial du Québec. Michel mentionne d'ailleurs « c'est absurde. Des fois j'ai l'impression que je perds du temps à

expliquer ça ». En ce sens, Marco évoque qu'il essaie de faire des liens entre les seigneuries et l'expérience des Autochtones. Il prend l'exemple du village Abénaki de Wôlinak (figure 5) et le présente tout en faisant des liens avec le plan de la seigneurie dans son cahier d'activités. Il nous explique que « le modèle de la réduction n'est pas dans le manuel, n'est pas dans le programme, mais ça a été un outil justement d'assimilation sous le régime français, de tentative d'assimilation sans en être une politique nécessairement ». Bien que les réductions ne soient pas précisément décrites dans le programme, on peut voir qu'elles s'intègrent parfaitement à la section *Populations autochtones* (domiciliés, acculturations, métissage et choc microbien) mentionnée un peu plus tôt et peuvent être mises en relation avec la présentation du système seigneurial. Ce qui est vraiment intéressant ici, c'est surtout de voir comment l'enseignant en profite pour faire de la particularisation en liant cet élément au régime seigneurial avec l'expérience des Autochtones.

Figure 5 : Ressource pédagogique tiré du *Journal de Québec* :

UNE « RÉDUCTION » AUTOCHTONE DANS LA VALLÉE DU SAINT-LAURENT

QUAND ABÉNAKIS ET FRANÇAIS VIVAIENT ENSEMBLE

Une foule d'archéologues québécois est en train de déterrer les vestiges d'un ancien site du village Abénaki Wôlinak, près de Beauport, sur la rive sud de Saint-Laurent. Les Abénakis, peuple autochtone issu de la grande famille algonquienne, ont été de proches alliés pour les colons français dès le 17^e siècle. Grâce à leurs bouillies, la charcuterie Genevoise Tremblay et son équipe espèrent en découvrir plus sur les traditions de vie de l'époque de l'Europe qui occupait un territoire allant de Boston jusqu'au sud du Québec. Ce « Netakama » a avant l'arrivée des Européens.

À chacun sa viande préférée

Les Abénakis ont une grande variété de viande préférée. Ils aiment manger du porc, du bœuf, du poulet, du poisson et du gibier. Ils ont aussi une grande variété de légumes et de fruits. Ils ont une grande variété de plats et de recettes.

Sur le chemin de l'église

Les Abénakis ont une grande variété de plats et de recettes. Ils ont une grande variété de plats et de recettes.

LES MALADIES FONT DES RAVAGES

Les maladies ont fait beaucoup de ravages parmi les Abénakis. Les maladies ont fait beaucoup de ravages parmi les Abénakis.

UNE INSTALLATION PROGRESSIVE

Les Abénakis ont une grande variété de plats et de recettes. Ils ont une grande variété de plats et de recettes.

1676 Les Abénakis s'installent à Wôlinak.

1680 Les Abénakis s'installent à Wôlinak.

1726 Les Abénakis s'installent à Wôlinak.

1729 Les Abénakis s'installent à Wôlinak.

1736 Les Abénakis s'installent à Wôlinak.

Contre : Les habits traditionnels sont une image du XVII^e et à droite une photo moderne d'un homme en habit abénaki (Wôlinak).

Coupe de cheveux d'un homme marié

Pour conclure sur la particularisation par l'expérience, il apparaît intéressant de mentionner que deux événements historiques au programme ont été nommés par Michel et Marco comme très propices à l'intégration de vécus autochtones, soit la Révolte de Pontiac et la Guerre anglo-américaine de 1812. Il est cependant difficile de considérer ces mentions comme des particularisations, dans le cadre de cette recherche, puisque ces événements figurent textuellement à la précision des apprentissages du programme HQC, à l'exception de l'accent plus prononcé mis sur la participation autochtone. Nous trouvons important de le mentionner puisque les deux enseignants nous ont expliqué passer beaucoup de temps sur ces conflits et les voir en profondeur avec leurs élèves. Michel a dit en ce sens : « Sur Pontiac, on va passer vraiment beaucoup de temps là-dessus. Parce que c'est quand même un grand moment historique pour les Autochtones [...], on va passer un cours au complet sur Pontiac », ce qui en fait clairement un élément central de son enseignement.

4.2.3 – L'action sociale

Dans le cadre de nos observations en classe et des entretiens réalisés, nous avons observé un troisième type de particularisation : l'action sociale, qui est utilisée pour expliquer un phénomène actuel, en présentant les bases historiques de ce dernier (Moisan, 2019) et en amenant une réflexion de la part des élèves. Nous avons remarqué que les enseignants l'utilisaient principalement pour expliquer des éléments culturels présents dans notre société contemporaine ou directement dans la communauté où ils enseignent.

Antérieurement, nous avons expliqué que Michel faisait de l'addition en présentant les valeurs traditionnelles innues. Nous avons aussi remarqué que Michel faisait de l'action sociale avec ces valeurs : en effet, il demande aux élèves de se questionner à savoir si ces valeurs se reflètent encore aujourd'hui dans leur communauté. Pour ce faire, il explique que :

Les élèves devaient prendre conscience [de cette question], est-ce que ces valeurs-là sont toujours à leur communauté ou [est-ce que] certaines ont disparues? Est-ce qu'ils ont été acculturés par les Blancs ou est-ce que ces valeurs-là sont restées fortes parmi eux? Bon, c'est une prise de conscience là de leur identité.

Pour ce faire, l'enseignant utilise le modèle présent à la figure 6. Ici, on sort complètement de ce qui est demandé dans le programme. L'enseignant cherche à faire des liens avec la réalité des élèves, les amène à se questionner, mais aussi à identifier et comprendre des comportements sociaux.

Figure 6 : Écriture d'un texte d'opinion sur les valeurs traditionnelles :

Nom : _____ Gr : _____ Date : _____

Problématique et question :
 Selon toi, est-ce que les Inuits de [] ont conservé les valeurs de leurs ancêtres? (partage, égalité, respect des esprits, croyance aux messages des rêves et ne pas se mettre en colère)

Ma position :
 (oui ou non)

J'ai souti quelque chose

Argument 1 :

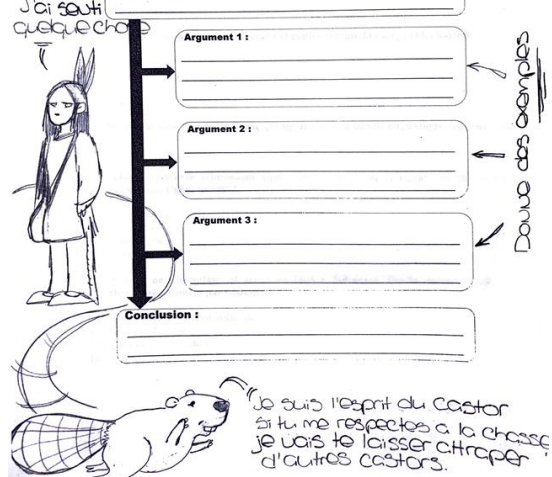
Argument 2 :

Argument 3 :

Conclusion :

Doive des exemples

Je suis l'esprit du Castor
 si tu me respectes a la chasse
 je vais te laisser attraper
 d'autres castors.



Toujours dans l'action sociale, on remarque dans les deux milieux de recherche que les enseignants font des liens entre des concepts de la première réalité sociale *L'expérience des Autochtones et le projet de colonie* et le monde contemporain. Lorsqu'il présente la religion animiste et le rôle des guérisseurs, Michel fait beaucoup de liens entre ce qu'on retrouvait chez les Autochtones en Amérique du Nord et ce qu'on retrouve encore aujourd'hui chez certains peuples minoritaires en Indonésie, qu'il ne nomme pas directement. Il présente des vidéos et explique différents rituels pour illustrer le tout. Encore une fois, son évaluation témoigne de l'importance qu'il donne à ces ajouts contemporains et au lien qu'il fait entre l'histoire et le monde actuel (figure 7), puisqu'il pose des questions sur ces éléments abordés en classe.

Figure 7 : Extrait 2 de l'évaluation « la plus ancienne de religions : l'animisme »

Nom :

/20

Groupe :

Examen sur la plus ancienne des religions : « l'animisme »



Q. 1 : Nomme un pays où l'on retrouve encore des croyances animistes et des pratiques chamaniques chez une grande partie de la population. (2 points)

Pays ayant une grande part de la population pratiquant l'animisme : _____

Chez Marco, on retrouve le même type de particularisation par l'action sociale. Lorsqu'il va présenter différents éléments de la culture autochtone, comme la roue de médecine (ou roue de bien-être : représente la vision du monde et la philosophie de certaines groupes autochtones (Loiselle et Mckenzie, 2009)) et les différentes représentations du cercle de vie, il en profite pour faire des liens entre ces croyances et celles de certains peuples d'Amérique latine. Les élèves sont amenés à réfléchir sur la présence de ces éléments culturels, encore aujourd'hui, dans certaines régions du monde et à faire des liens historiques avec ceux-ci. Nous n'avons pas remarqué cette adaptation pour les autres réalités sociales de troisième secondaire, ce qui laisse croire qu'elle est principalement utilisée pour les éléments culturels, que l'on retrouve principalement dans la première réalité sociale.

4.2.4 – Autres adaptations

Lors de nos entretiens et nos observations en classe avec Marco et Michel, nous avons remarqué d'autres adaptations qui n'entraient pas dans les cinq pratiques ou approches identifiées dans le cadre conceptuel (addition, contribution, expérience, transformation et action sociale). En effet, nous avons pu constater chez les enseignants des modifications lexicales qui introduisent parfois des concepts importants pour la communauté autochtone, une différenciation pédagogique au niveau des évaluations, ainsi qu'une volonté de redécoupage historique.

Tout d'abord, c'est chez Michel que nous avons observé des modifications lexicales. Bien qu'il soit d'origine allochtone, son expérience et sa connaissance de la communauté lui permettent d'intégrer certains mots ou expressions en innu-aimun. Le mot *caucusus* qui désigne les gens d'origine « caucasienne » (les « Blancs ») est l'un de ceux qui est revenu le plus souvent lors de nos collectes de données. Il était employé dans le cadre du cours d'histoire par l'enseignant et par les élèves. En observant attentivement les évaluations, remises par Michel lors du premier entretien, nous avons également remarqué qu'il intégrait au cours le mot *Nitassinan*, soit le nom du territoire ancestral innu (voir figure 8). En ce sens, il va même jusqu'à changer le titre du cours (et de la réalité sociale) pour les rendre plus adaptés à ses élèves et pour qu'ils se sentent davantage concernés ou interpellés. Cela doit en effet aider les élèves à se reconnaître directement dans le cours de par son appellation.

Figure 8 : Extrait 2 de l'évaluation : « Examen d'histoire du Québec et du Canada (et du Nitassinan) »

Nom :

Groupe :

Examen histoire du Québec et du Canada (et du Nitassinan) sec. 3

Chapitre 1 : Le Nitassinan avant l'arrivée des Européens

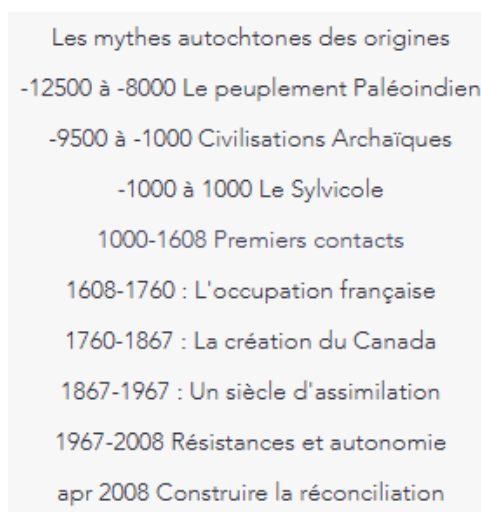
Toujours dans les évaluations, nous avons remarqué que Michel fait de la différenciation pédagogique en adaptant le contenu des examens. En effet, lorsqu'il crée ses évaluations, il essaie d'y inclure une majorité de questions qui portent sur la culture autochtone,

puisque c'est ce sur quoi il passe le plus de temps en classe. Il va même jusqu'à nous expliquer que dans : « l'examen final, on va mettre 50% de contenu autochtone, puis le reste, [la] Nouvelle-France, puis[le] régime anglais. On va vraiment, vraiment mettre beaucoup de place [pour les contenus autochtones] ». C'est une liberté que peuvent se permettre les enseignants de troisième secondaire, puisque ce sont eux qui évaluent les compétences des élèves à la fin de l'année et que, rappelons-le, c'est seulement en quatrième secondaire que le programme HQC est soumis à un examen ministériel. Ce n'est pas seulement au niveau des contenus d'examen que Michel fait des adaptations, mais aussi au niveau des compétences travaillées. Il nous a ainsi expliqué lors de notre premier entretien que, dans son milieu de travail, « en sciences humaines, on a décidé que les élèves sont très très faibles, en argumentation très faibles [...], donc on a décidé de leur faire pratiquer ça il y a quelques années ». Il continue en mentionnant faire écrire, à l'occasion, des petits textes argumentatifs à ses élèves pour que ces derniers « apprennent à s'exprimer avec précision, puis à appuyer, défendre leur point de vue, parce qu'au cégep là, ils vont avoir de la misère ». Nous avons même pu observer un exemple de cette rédaction de textes argumentatifs (figure 6) où l'enseignant demande aux élèves de prendre position sur la place des valeurs ancestrales dans la communauté.

Du côté de Marco, il nous apprend qu'il travaille sur un site web dans lequel il revoit le découpage historique d'un point de vue autochtone (voir la figure 9). Il nous explique que, dans ce site, il voudrait changer un peu l'angle d'approche qu'on se fait de l'histoire et que c'est un peu de cette façon qu'il entrevoit les particularisations qu'il fait du

programme HQC. « Il ne faut pas sauter par-dessus des époques non plus, mais changer l'angle d'approche. Donc, c'est ça particulariser. C'est ça que j'appelle particulariser le programme ». Bien que son site soit encore en construction et donc non utilisé en classe, ce désir de changer l'angle d'approche de l'histoire revient souvent lors de nos entretiens avec lui. Même si nous ne l'avons pas observé comme tel durant nos visites, il nous explique manquer de temps pour mettre le tout en place dans le cadre du cours HQC. Dans ce contexte, nous trouvons important de mentionner cette approche dans la section *autres modifications*, puisque cette vision teinte l'enseignement de Marco et montre une volonté de futures adaptations.

Figure 9 : Capture d'écran du site de « Marco »



4.3 – Les principaux concepts bénéficiant d'adaptation

Nous avons pu démontrer dans la section 4.2 que, bien que le programme soit considéré comme un guide et qu'une grande place est laissée à la discrétion de l'enseignant, nous

considérons que les enseignants participants à la présente recherche font de la particularisation. À la lumière de ce fait, il est pertinent de se demander quels sont les thèmes ou les concepts pour lesquels les enseignants font ces adaptations. À la suite de l'analyse des données et des entretiens avec Marco et Michel, nous ne distinguons que trois concepts qui se démarquent : la culture, le territoire et le politique.

4.3.1 – Le concept de culture

À la suite de nos séjours dans les milieux de recherche, de nos observations en classe et surtout à la lueur des entretiens avec les enseignants participants, le concept de culture nous apparaît comme central dans les adaptations effectuées par ces derniers. En effet, lorsqu'on prend le temps de bien regarder les exemples que nous avons décrits dans la section 4.2 pour présenter l'addition, l'expérience et l'action sociale que font les enseignants d'histoire dans les communautés innues, on remarque que beaucoup de ces adaptations sont en lien avec la culture. De fait, Marco et Michel présentent plusieurs éléments de la culture autochtone tel que les mythes, les légendes et les croyances, qui ne figurent pas de façons très détaillées dans la première réalité sociale *L'expérience des autochtones et le projet de colonie*. En entretien, Michel approuve cette observation et explique : « ils [ne] se considèrent pas comme des Québécois. Tu leur demandes, êtes-vous Québécois? Non, ils sont Innus », d'où la pertinence selon lui d'intégrer plusieurs éléments culturels innus dans son enseignement. Comme mentionné dans la présentation de son parcours, Michel a suivi un cours sur l'histoire autochtone, il travaille dans la communauté depuis plusieurs années et a fait beaucoup de lectures sur la culture innue. Il

nous explique se sentir légitime de présenter certains éléments culturels et que la réception des élèves est bonne lorsqu'il le fait. Michel nous mentionne que la culture s'intègre particulièrement bien dans les adaptations en début d'année, puisque la première réalité sociale y est très propice. Durant le reste de l'année, par souci de ne pas se répéter, il y aura moins d'éléments culturels présentés en cours, mais il est tout de même possible d'y faire référence et de faire des liens avec ces éléments vus antérieurement.

Quant à Marco, rappelons que nous avons pu observer plusieurs additions de contenus culturels autochtones, en lien avec les mythes, les lieux sacrés, les conceptions du monde, etc., dans son enseignement. Malgré ces adaptations observées lors de nos visites, il nous mentionne en entretien se questionner sur sa légitimité à le faire. En effet, il nous explique que :

Moi, je serais plus porté à inviter un aîné pour qu'il vienne parler aux jeunes de ça, parce que moi, par exemple, pour la chasse, la pêche, le territoire, moi je ne suis pas habilité à faire, je n'ai pas cette habileté-là de parler de ça, je n'ai pas cette expérience-là culturelle. Donc, mon rôle à moi, c'est pas [*sic*] de montrer ça.

Il continue en expliquant qu'il doit se concentrer sur le programme et que, de ce fait, il se retrouve parfois un peu limité dans ses adaptations culturelles. Un peu comme c'est le cas du côté de Michel, nous avons remarqué que le concept de culture se retrouvait beaucoup dans la première réalité sociale du côté de Marco. Cependant, comme nous l'avons mentionné dans les moyens d'adaptation, Marco présente des fiches sur les différentes nations abordées dans le cours, au fil des chapitres. Il mentionne d'ailleurs son désir de faire cela tout au long de l'année, sauf pour la réalité sociale qui porte sur les Autochtones et le projet de colonies (où le programme est déjà complet). Dans ces fiches, on remarque

la présence de beaucoup d'éléments culturels, comme la présentation d'artistes, des rites particuliers, des croyances propres à la nation, etc.

4.3.2 – Le concept de territoire

Le second concept identifié par les enseignants participants comme propice aux différentes adaptations est celui de territoire. En effet, autant Michel que Marco ont mentionné cette volonté de lier l'histoire au territoire. C'est un concept qui peut être un peu plus difficile à identifier, en raison du rapport complémentaire de l'histoire et de la géographie. Bien qu'elles soient des disciplines à part entière, l'histoire et la géographie ont souvent tendance à être mises en commun dans un but de compréhension supplémentaire. En ce sens, le programme HQC mentionne que :

En étudiant l'histoire, les élèves acquièrent et utilisent des connaissances relatives à la géographie pour situer dans l'espace les actions et les événements que leur révèle l'établissement des faits. Chaque fois que cela est nécessaire, les élèves déterminent les limites géopolitiques de territoires. Ils relèvent les traces de l'occupation d'un territoire ainsi que les éléments naturels qui permettent de la comprendre. Ils se réfèrent également à différentes échelles géographiques, l'établissement des faits les conduisant parfois à localiser d'autres territoires (MEES, 2017, p. 10).

Il est donc important ici de porter une attention particulière à ne pas mélanger le concept de territoire dans les adaptations avec les connaissances géographiques prescrites par le programme, car nécessaires à la compréhension de la discipline historique.

Quant à Michel, il nous mentionne en entretien l'importance qu'il donne en classe aux mouvements de revendications territoriales. Il ponctue son explication d'exemples, autant pour la troisième secondaire que pour la quatrième. En ce sens, il nous parle de

l'importance pour lui de connaître les territoires ancestraux de chacune des onze nations du Québec, et ce, dès le début du troisième secondaire : « Ils doivent apprendre vraiment là les territoires ancestraux de chaque nation » à ce moment, il pointe l'examen qu'il leur fait faire (figure 3) « le territoire ici. Regarde ici on a les cartes. Ici c'est pas [*sic*] dans le programme ça ». Il se sert ensuite de ces connaissances acquises par les élèves pour faire des liens avec le territoire tout au long des deux années que dure le cours HQC. Il va également faire beaucoup de liens avec les conflits et les différentes revendications territoriales qui seront faites. Par souci de confidentialité, certains exemples donnés par l'enseignant ne pourront pas être cités. Disons simplement qu'il va présenter, lors de notre première visite, en détail, le territoire de la communauté dans laquelle il enseigne. Les limites, les repères et les raisons derrière le choix de ce territoire sont explicités aux élèves. Par la suite, lors de notre seconde visite, nous remarquons que plusieurs liens sont faits avec ces connaissances pour expliquer le rôle des Innus dans certains événements militaires ou encore dans l'économie de la colonie. Dans le cas de Michel, on remarque donc que le concept de territoire est utilisé autant pour expliquer des revendications territoriales que pour donner un rôle actif et vivant aux Innus tout au long de la trame historique du programme HQC.

Marco, pour sa part, nous mentionne lier beaucoup le territoire et son développement aux périodes archéologiques qu'il voit en début d'année avec ses élèves (séquence qui, rappelons-le, est une addition, puisqu'elle ne figure pas au programme). Il nous dit en ce sens qu'il présente certaines époques anciennes non mentionnées au programme, par

exemple « au niveau archéologique, cette période-là, même si c'est très gros, mais juste de [prendre le temps de] le mentionner un peu parce qu'il va y avoir des faits reliés au territoire ». Pour Marco, le concept de territoire a un lien fort avec la proximité de certains repères naturels autour de la communauté. En effet, il enseigne dans un milieu éloigné et il essaie le plus possible de créer des repères pour les élèves puisqu' « il faut garder l'intérêt, mais proche, local. C'est plus facile, la matière qui est ici, qui se passe ici ». Il nous illustre d'ailleurs un exemple sur les routes avoisinantes de la communauté :

Dans mon ancien local, j'avais une carte du territoire, puis il y avait ces routes-là sur la carte. Donc c'est toujours les mêmes routes, elles ne changent pas. C'est des routes de portage ou des routes qui sont utilisées quand ils prennent le skidoo.

Ici, il nous explique essayer de faire des liens entre ces routes ancestrales et celles utilisées encore aujourd'hui. C'est un concept que les élèves ont de la facilité à comprendre et qui les aide à faire des liens. On remarque donc que, pour Marco, particulariser le concept de territoire se fait dans un but de ramener l'histoire à un niveau plus local. Il souhaite ainsi la rendre plus tangible et accessible pour ses élèves.

4.3.3 – Le concept de politique

Nous avons remarqué, principalement lors des observations en classe, que le concept de politique était l'un de ceux qui bénéficiaient de beaucoup de particularisation. En effet, lorsqu'on parle de politique dans le programme d'histoire de troisième secondaire, cela touche, certes, les lois et les constitutions, mais aussi les conflits territoriaux, les guerres et les réactions de certains groupes. En passant beaucoup de temps sur certains conflits, comme la Révolte de Pontiac et la guerre anglo-américaine de 1812, les enseignants donnent une place significative à des événements où les autochtones ont joué un rôle clé.

Michel nous explique l'importance pour lui de donner un rôle actif aux Autochtones et de décrire en détail leur participation à chaque conflit, puis les motivations politiques derrière celle-ci. Il justifie l'importance de cette approche par le rôle souvent passif qui ressort des livres d'histoire : « c'est plus des trucs qu'ils [*sic*] sont victimes. Ils sont plus passifs [...] Ils subissent les lois que le fédéral leur impose ». Il est donc primordial pour lui de montrer le côté actif et même revendicateur de certains chefs autochtones, il me nomme en ce sens l'exemple de Sitting Bull aux États-Unis. Michel n'hésite donc pas à se transporter de l'autre côté de la frontière des États-Unis pour venir appuyer à l'occasion ses explications et montrer des modèles politiques moins connus aux élèves.

Marco, pour sa part, utilise beaucoup les événements politiques, comme les changements de constitution, pour faire des liens avec l'époque contemporaine. Il dit en ce sens, lors de notre entretien : « c'est pour leur montrer, tu sais... parce qu'il y en a qui me demandent à quoi ça sert, l'histoire, là, mais... c'est peut-être pour leur donner une approche un peu plus politique ». Pour illustrer le tout, et comme nous avons pu l'observer dans ses cours, Marco donne l'exemple de la Proclamation royale :

La Proclamation royale en 1763, c'est comme la première constitution ça pour les autochtones. Si pour nous les Québécois, la première constitution, ce serait l'acte de Québec en 1774, la Proclamation royale, c'est la première fois qu'on mentionne sur papier que les Britanniques reconnaissent les Premières Nations autochtones et que s'ils veulent prendre un territoire, ils sont supposés de négocier avec eux. C'est pour ça que les Autochtones d'aujourd'hui se réfèrent encore à ce texte-là. Mais ça, c'est pas [*sic*] montré de cette façon-là dans le manuel.

Si on regarde dans le programme HQC, la Proclamation royale fait partie de la réalité sociale de *La Conquête et le changement d'empire* et on y précise la connaissance de :

droits territoriaux des Indiens (MEES, 2017, p. 33). Bien que la connaissance fasse partie du programme, on remarque que pour Marco il s'agit d'une particularisation, car, en effet, il va complètement changer la façon de présenter l'événement. Il va le décrire du point de vue des Autochtones et en détailler les différentes conséquences pour eux. Dans son cours, Marco met l'accent dans ses explications sur le fait que : « Dans la Proclamation royale de 1763, c'est écrit que les Autochtones forment des sociétés organisées avec lesquelles il faut négocier des traités et obtenir leur consentement pour prendre des terres ». Il va vraiment montrer l'importance et les conséquences de cette loi pour les Autochtones :

Donc ça c'est très important, ça va devenir la base écrite que les Premières Nations vont négocier par la suite [...] Proclamation royale de 1763. Ils vont toujours y revenir au point de vue juridique et légal. Il va y avoir des batailles devant les tribunaux pour faire valoir les droits des autochtones. Ils vont souvent revenir à ce texte-là.

Dans ce cours, Marco passe très rapidement sur les autres éléments de la Proclamation royale, comme les structures politiques, juridiques et administratives ainsi que le territoire de la Province de Québec. Comme il l'a lui-même expliqué, il modifie son angle d'approche pour donner à ses élèves une nouvelle vision de cet événement politique.

4.4 – Les différents obstacles rencontrés par les enseignants

Lors de nos entretiens avec les enseignants participants, nous avons tenté de les questionner sur les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs particularisations (ou encore leurs tentatives de particularisation) du programme HQC. D'emblée, il fut plutôt difficile pour eux de nous nommer ces difficultés. Michel nous a même dit, au début du premier entretien : « Non, je fais attention là pour que les élèves comprennent bien les intentions

[...] mais non y a pas [*sic*] vraiment de difficulté en fait. Je résume, il y a pas [*sic*] de difficulté ». Au fil des discussions, la réflexion fut poussée un peu plus loin et nous avons pu identifier, à la suite des témoignages de Marco et Michel, quelques difficultés : certaines en lien avec le programme, d'autres non.

4.4.1 – Les difficultés en lien avec le programme

La première difficulté rencontrée par les enseignants est certainement la plus sérieuse, puisqu'elle est à la base même des particularisations : le manque de balises claires. En effet, depuis le début de ce chapitre, nous expliquons que le programme est une guide pour les enseignants et qu'une grande liberté d'interprétation leur revient. Cependant, les enseignants déplorent le manque de précisions qui leur permettraient de savoir clairement jusqu'où ils peuvent se permettre d'aller dans leurs adaptations. En ce sens, le manque de formation ou d'informations concernant comment enseigner le programme HQC (et même l'histoire en général) en contexte autochtone est soulevé par Marco :

Comme moi, quand je suis arrivé ici, j'ai pas [*sic*] eu de documents... Bon, l'école en avait fait un, un petit, là, une espèce de paquet de photocopies. Mais on n'a pas vraiment nécessairement une formation pour enseigner aux Premières Nations, tu sais.

En lien avec ce manque de formation ou de règles claires qui encadreraient les particularisations, il ajoute qu'il a de la difficulté à savoir jusqu'où aller pour que les élèves aient exactement ce dont ils ont besoin pour être en mesure de continuer leurs études hors de la communauté s'ils le souhaitent, par exemple au cégep ou à l'université, « il ne faut pas qu'il y ait une perte de ces acquis [nécessaires à ces études supérieures] ».

Toujours dans une optique de ne pas nuire au parcours des élèves, Marco renchérit en expliquant que le manque de matériel adapté est aussi un enjeu pour lui :

Ça leur prend quand même une base en secondaire 3 pour faire par exemple des... des questionnements sur les causes et les conséquences, sur les similarités et différences, tu sais, les outils théoriques de l'histoire. Donc, ça prend... ça n'existe pas, là, du matériel pédagogique qui est conçu sur ce modèle-là, à part les manuels du programme d'histoire généraux, mais qui s'adressent spécifiquement aux Autochtones, non.

Ainsi, s'il veut travailler les compétences prescrites par le programme HQC, il doit soit utiliser le matériel régulier, donc ne pas particulariser, ou encore le modifier ou en créer du nouveau, ce qui n'est évidemment pas toujours évident avec sa tâche comptant cinq (six avec le groupe de primaire) niveaux.

Un peu dans le même ordre d'idées, Michel déplore pour sa part le manque de ressources visuelles en français portant sur les contenus autochtones. Il dit, en parlant d'une série historique qu'il ne trouve pas en français depuis quelques années, qu'« il faudrait qu'ils mettent ça sur un site officiel du gouvernement. Il faudrait que ça soit facile d'accès pour tous les enseignants ». En ce sens, nous avons effectivement remarqué que Michel passait plusieurs extraits vidéos dans ses cours. Il explique d'ailleurs qu'il le fait parce que :

Un enseignant d'histoire qui enseigne aux Innus, aux Autochtones, il faut qu'il prépare des trucs visuels. C'est sûr qu'il doit se préparer comme il faut, il doit aller chercher des petites capsules, aller chercher des... montrer des photos, des images. Ils sont visuels. Ils ont une bonne mémoire visuelle. Puis quand on écoute un film, ils en remarquent des détails. Moi, j'ai vu le film cinq fois. Eux, ils le voient une fois, puis ils voient des détails à l'arrière-fond que j'avais pas [sic] vus.

Cependant, nous avons remarqué que plusieurs des extraits vidéos qu'il passe sont en anglais, et qu'il fait pause pour les traduire. Ainsi, le manque de ressources adaptées et

accessibles est, pour lui aussi, un enjeu dans son enseignement. Marco identifie la même difficulté en disant qu'il y a de bonnes ressources qui traitent de l'histoire ou des savoirs autochtones, mais que trop souvent c'est davantage de niveau universitaire :

Je n'ai pas encore trouvé une histoire qui [porte sur] les autochtones pour des élèves du secondaire. Il en existe des histoires un peu plus poussées [...] mais c'est plus du contenu universitaire. Quand on cherche du matériel pour les jeunes, on s'attend à voir des choses qui sont animées puis illustrées beaucoup.

On peut percevoir ici que les difficultés mentionnées par Marco et Michel ne découlent pas du programme en tant que tel, mais qu'indirectement le manque de balises ou de documents pour guider les enseignants en milieu autochtone leur cause bien des questionnements. De plus, puisque rien n'encadre ni ne définit clairement les particularisations attendues par les enseignants en contexte autochtone, aucun manuel ou contenu pédagogique ne peut être créé par les maisons d'édition ou les organismes, d'où le manque de ressources adaptées soulevées par nos deux enseignants participants.

4.4.2 – Les difficultés hors programme

Pour conclure sur les difficultés rencontrées par Marco et Michel dans leurs particularisations, nous avons pu en identifier deux qui ne sont pas en lien avec le programme HQC, mais qui peuvent amener tout de même un lot de défis aux enseignants et donc, sont importantes à soulever. La première fut soulignée par Michel et elle concerne le niveau de français. Il mentionne que « la faiblesse de la lecture en français. Ça là, je dirais la moitié des élèves de la classe, là c'est un problème, je ne sais pas si c'est le même

au Québec, partout. Mais il y a vraiment des gros problèmes en français ». Ainsi, plusieurs de ces élèves auraient de la difficulté à comprendre les questions et donc, à réaliser les opérations intellectuelles requises dans les évaluations, il rajoute que « ceux qui sont bons en français... ils comprennent les questions ». Cette difficulté est en lien avec le développement de la compétence argumentative, soulevée puis justifiée dans les autres modifications faites par Michel dans la section 4.2.4, et qui s'explique facilement selon lui par le fait que le français n'est pas leur langue maternelle. Plusieurs parlent l'innu-aimun à la maison, il peut donc être parfois difficile pour eux de comprendre certains concepts particuliers au domaine de l'histoire.

Pour Marco en revanche, c'est plutôt le taux d'absentéisme qui est un enjeu dans son milieu. En effet, sur une quinzaine d'élèves inscrits en troisième secondaire, il y en avait entre trois et cinq présents lors de nos périodes d'observations. Il nous explique que « dans les imprévus, je ne m'attendais pas vraiment à ça, mais il y a des périodes où il n'y a aucun élève ». Il mentionne qu'au retour des fêtes c'est là que la situation se gâte et qu'il y a souvent de moins en moins d'élèves en classe. Après avoir fait ce constat, Marco devait trouver une solution à la situation.

J'ai planifié, à partir de la deuxième année [de son enseignement dans cette communauté], de faire des travaux individuels, comme je t'avais expliqué. Parce que les élèves, ils ne viennent pas régulièrement en classe. Ils ne sont pas nombreux non plus dans les listes qu'on nous a données. Donc parfois, il y a un élève qui vient une semaine, mais l'autre semaine, il ne sera pas là. Mais ça va être un autre élève qui va être là, qui ne sera pas là la semaine suivante. Donc ils ne sont pas tous rendus à la même place au niveau chronologique, alors que mon intention première c'était d'y aller de façon chronologique. Je me suis aperçu qu'il fallait que des élèves rattrapent le reste du groupe. Donc la seule façon de faire ça, c'est en donnant des travaux individuels.

En effet, nous avons observé que Marco essaie de faire réaliser aux élèves un petit travail à chaque fin de période. Cela lui permet de garder des traces et aussi de suivre ou ces derniers en sont rendus. À chaque cours il prend en notes les élèves présents et les travaux reçus pour pouvoir savoir exactement quelle était la dernière notion vue par l'élève si ce dernier venait à s'absenter. C'est une réalité qui peut évidemment compliquer ses tentatives de particularisation du programme, puisqu'il doit souvent revoir un gros pan de matière avec les élèves et que cela complique l'enseignement d'une histoire chronologique.

4.5 – Les motifs derrière ces adaptations du programme HQC

Maintenant que nous avons identifié les moyens utilisés par les enseignants pour particulariser leurs pratiques d'enseignement, les principaux concepts bénéficiant de ces particularisations et les difficultés rencontrées par les enseignants, il importe de se pencher sur les motifs qui les poussent à faire ces adaptations. En effet, il est pertinent de se demander quelles sont les raisons derrière ces particularisations. Au fil de nos entretiens avec Marco et Michel, deux principaux motifs ressortent : ceux de la motivation et l'engagement, ainsi que la réussite des élèves.

4.5.1 – La motivation et l'engagement

Dès que nous avons questionné Marco et Michel sur les motifs qui les poussent à faire ces adaptations, la réponse fut unanime : la motivation des jeunes. Michel explique qu'il est impensable pour lui de ne pas faire ces modifications au programme, car « les chapitres

[ne] vont pas assez loin, ils [ne] vont pas apprendre assez sur leur culture, puis des fois ça fait juste [l']effleurer donc... ». Il rajoute que les jeunes sont très intéressés lorsque la matière est en lien avec les savoirs ou les contenus autochtones, qu'ils sont très fiers et qu' « ils sont intéressés par leur culture, puis [par] ce que leurs grands-parents ont vécu ». C'est donc la principale raison qui justifie, selon lui, de faire des adaptations dans son enseignement. Pour Marco, le motif évoqué est assez similaire : il remarque un intérêt plus élevé chez les jeunes. Pour lui, cet intérêt se transpose dans l'engagement de ses élèves envers la tâche. Marco nous explique que, puisqu'il donne un petit travail à faire presque à chaque cours (tel qu'expliqué antérieurement), il peut facilement remarquer lorsque les élèves se mobilisent pour une tâche. Il donne l'exemple des mythes autochtones, pour lesquels il demande aux élèves de travailler sur le Wendigo et le Carcajou : « ils le font tous [le travail], puis ils lisent tous le texte, puis ils répondent aux questions. Tu sais, ils le font rapidement ». Ainsi, Marco remarque que lorsque le sujet du travail touche et concerne les élèves, ils sont plus nombreux à réaliser la tâche et à remettre rapidement le travail. Il mentionne également que ce type de travail suscite des réactions et des discussions avec les élèves. Les élèves lui en reparlent, parfois même lorsqu'il les croise dans le corridor et ça, pour lui, c'est une belle raison de faire la particularisation du programme pour intégrer plus de savoirs et de contenus autochtones. Cela confirme, en quelque sorte, la valeur du travail d'adaptation. La motivation et l'engagement font donc partie des principaux motifs évoqués autant par Marco que par Michel pour justifier leurs adaptations.

4.5.2 – Une meilleure réussite des élèves

Le second motif évoqué par Michel est celui de la réussite des élèves, qui est en corrélation logique avec la motivation des élèves. En effet, malgré leurs différentes difficultés, dont celle en français, l'enseignant remarque que les élèves ont plus de facilité à retenir et à assimiler les informations historiques liées aux contenus autochtones. Il explique qu' « ils se rappellent plus du contenu autochtone » et que « quand on parle des valeurs autochtones, ils s'en rappellent quand même ». C'est d'ailleurs l'une des raisons qui le poussent à adapter ses évaluations en troisième secondaire pour ajouter davantage de contenus autochtones. C'est ce qui motive les élèves et cela transparait dans leurs résultats, toujours selon Michel. Il est intéressant de constater que ce constat ne s'applique pas uniquement au troisième secondaire, puisque Michel ajoute qu' « en secondaire 4 aussi, ils vont s'en rappeler. Les lois qui ont rapport aux autochtones en général, ils vont s'en rappeler un petit peu plus que... La péréquation [par exemple], ils [ne] s'en rappelleront pas à la fin de l'année ». Il est effet logique de penser que si les élèves autochtones ont plus d'intérêt envers la discipline, ils auront tendance à mieux la retenir et ainsi, ils auront plus de facilité dans les activités ou les évaluations.

CHAPITRE V

DISCUSSION

La présente recherche vise à documenter les pratiques d'adaptation faites par les enseignants d'histoire de troisième secondaire dans des communautés innues. Rappelons également que dans le chapitre précédent nous avons présenté les données recueillies qui permettent de répondre aux quatre objectifs de la recherche : 1) identifier les moyens utilisés par les enseignants qui donnent le cours *d'Histoire du Québec et du Canada* (HQC) (MEES, 2017) dans une communauté innue pour particulariser leur enseignement; 2) déterminer des concepts ou des thèmes du programme HQC pour lesquels les enseignants procèdent (ou peuvent procéder) à des ajustements; 3) cibler des difficultés potentielles ou des obstacles que rencontrent les enseignants dans leur particularisation ou dans les tentatives de particularisation du programme HQC ; et 4) identifier les motifs qui poussent les enseignants à vouloir adapter le programme HQC.

Dans ce chapitre, nous discuterons de ces résultats afin d'approfondir leur analyse. Pour ce faire, nous aborderons d'abord les constats que nous avons faits concernant la particularisation faite par les enseignants. Par la suite, quelques recommandations seront émises et nous terminerons en présentant les limites de la recherche, puis sa pertinence.

5.1 – Les principaux constats concernant l’adaptation du programme HQC en contexte autochtone

Tout d’abord, il importe de revenir, pour les analyser, sur les principaux constats que nous avons pu faire concernant l’adaptation du programme HQC en contexte autochtone, plus précisément dans deux communautés innues. Ces constats concernent autant les particularisations comme les concepts ciblés, que les difficultés rencontrées ou les motivations évoquées par les enseignants. Cela permettra de lier nos propres résultats issus du terrain à la littérature scientifique existante.

5.1.1 – L’addition et l’expérience : des moyens efficaces pour particulariser

Dans le chapitre sur la problématique de recherche, nous avons expliqué pourquoi nous pouvions supposer que les enseignants d’histoire adaptaient leur enseignement au contexte autochtone. En effet, l’enseignement de l’histoire est un sujet qui peut parfois devenir litigieux et même sensible (Hirsh et Moisan, 2022). Il convient donc, pour les enseignants, de s’adapter à leur clientèle et au milieu. Nous avons également souligné dans les résultats de recherche que, en ce qui concerne l’enseignement du programme HQC (MEES, 2017), le ministère laisse une grande latitude aux enseignants d’ajouter des événements et des détails aux concepts et aux connaissances qui se trouvent textuellement dans le programme. Il est intéressant de lier ces remarques à celles faites par Sabrina Moisan (2019), lorsqu’elle mentionne les cinq types d’adaptations que nous avons présentés dans le cadre conceptuel. En effet, cette chercheuse fait la démonstration à la fois du caractère opportun et de la possibilité d’effectuer de telles adaptations en intégrant l’histoire des personnes noires à la trame du cours HQC, comme exemple. Aussi ajoutez-

t-elle que « ce travail pourrait (devrait) être fait avec différents groupes sociaux. » (Moisan, 2019, p. 31) et que, concernant le programme HQC :

L'ajout de contenus autochtones est certes bienvenu, mais il s'est fait en catastrophe, en réaction aux critiques, plutôt que de manière réfléchie et au fait des recherches à cet égard. Ainsi, les enseignant.e.s d'histoire se trouvent devant un programme largement centré sur une présentation de l'histoire du point de vue de la majorité canadienne-française et plus encore, sous l'angle de l'élite politique (Moisan, 2019, p. 31)

Nous reviendrons dans les sections 5.1.3 et 5.1.4 sur ce que Moisan décrit comme un « ajout en catastrophe », soit un ajout de contenus au programme HQC en réaction aux commentaires des instances autochtones. Ici, ce qu'il importe de souligner, c'est la nécessité pour les enseignants de faire des adaptations au programme pour le rendre plus inclusif et moins porteur d'une perspective colonisatrice, comme le sous-entendent les propos de Moisan, soit une perspective qui met l'emphasis sur la perspective canadienne-française du programme.

À la suite des résultats de la présente recherche, tels que présentés dans le chapitre précédent, nous avons effectivement pu identifier plusieurs types de particularisations faites par les deux enseignants participants. L'adaptation que nous avons observée le plus fréquemment était celle de l'addition qui, rappelons-le, concernait des ajouts faits au programme. Nous avons, par exemple, observé de l'addition lorsque les enseignants abordent la culture autochtone et l'occupation du territoire dans la première réalité sociale : *L'expérience des Autochtones et le projet de colonie*. Nous avons aussi remarqué une certaine forme de mobilisation de l'approche de la contribution dans ces additions, par exemple quand Marco présente des fiches sur les différentes nations autochtones,

puisqu'il met de l'avant leurs différentes contributions à la société contemporaine. Ces constats sont cohérents avec ce qu'évoque Moisan (2019). Elle explique en effet que « si les approches de l'addition et de la contribution sont plus familières et parfois déjà consignées dans les manuels scolaires, il en va autrement des trois autres approches, qui demandent un effort supplémentaire. » (Moisan, 2019, p. 32), il est donc logique que l'addition soit la particularisation que nous avons observée le plus fréquemment. Il est également conséquent que nous ayons pu identifier une forme de contribution dans ces additions. C'est une approche qui est plus facilement exécutable et qui se fait de façon naturelle pour les enseignants.

Rappelons que nous avons aussi identifié l'utilisation de l'expérience par nos participants, par exemple, lorsqu'il était question du rôle des Autochtones dans les conflits. Moisan remarque en ce sens que « l'approche sur l'expérience est aussi familière, puisqu'elle invite à s'arrêter aux documents historiques qui permettraient de rendre compte de la manière dont certains acteurs ont vécu un évènement ou un phénomène » (Moisan, 2019, p. 32). Cette affirmation est, encore une fois, effectivement en corrélation avec l'utilisation qu'en font les enseignants participants. Il s'agit donc là, selon les résultats de notre recherche, des trois types d'adaptations les plus facilement réalisables et familières pour les enseignants du programme HQC.

Il est aussi intéressant de constater que nous n'avons pas observé de transformation dans l'enseignement de nos deux enseignants participants : Moisan (2019) mentionne en effet

qu'il s'agit d'une approche un peu plus difficile à intégrer et donc, moins mobilisée en classe. Il ne faut surtout pas passer sous silence la cinquième approche, soit celle de l'action sociale qui fut observée dans les deux milieux pour présenter différents éléments culturels autochtones et pour faire des liens plus contemporains avec ceux-ci. « C'est le développement du citoyen critique et actif de tous les élèves qui est visé par cette dernière approche » (Moisan, 2019) et c'est en effet ce que nous avons pu observer, principalement chez Michel qui demandait aux élèves de réagir et de prendre position sur certaines valeurs ancestrales. Bien que nous ayons identifiés des usages de l'approche de l'action sociale, il est à mentionner que cette particularisation était moins présente : peut-être est-ce plus difficile à effectuer habilement pour les enseignants.

Dans le cadre de nos entretiens, les enseignants ont évoqué et nommé certains exemples en lien avec des événements historiques concernant le cours d'histoire HQC en quatrième secondaire. Ces exemples, bien que très intéressants et pertinents, n'ont pu être utilisés et analysés dans le cadre de la présente recherche, puisqu'ils sortaient du cadre fixé par la question et les objectifs de recherche. Nous pouvons cependant affirmer, dans le cadre de la présente discussion, qu'il y aurait là du matériel très intéressant pour une future recherche qui porterait sur les particularisations réalisées dans le cadre d'HQC en quatrième secondaire.

5.1.2 – Liens entre nos observations et le mémoire du CEPN

Nous avons abordé et mis en contexte l'adoption du programme HQC en 2017, dans le chapitre sur le cadre conceptuel. Il est intéressant d'ajouter qu'en septembre 2016 le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), présenté dans la section 1.2 du chapitre sur la problématique, a publié un mémoire concernant « le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada de troisième secondaire : Analyses et recommandations » à l'époque où le nouveau programme était présenté par le ministère sous une forme provisoire. Dans ce document d'une vingtaine de pages, le CEPN évalue et analyse la place accordée aux Premières Nations dans le nouveau programme d'histoire (Conseil en éducation des Premières Nations, 2016). L'analyse se base sur trois éléments : le langage utilisé, le contenu suggéré et l'angle choisi. Bien que tout soit très intéressant et surtout très pertinent, nous allons ici nous concentrer sur le contenu suggéré, puisqu'il est possible de faire des liens entre celui-ci et les contenus adaptés par les deux enseignants participants à cette recherche.

Tout d'abord, le CEPN est d'avis que les contenus touchant les Premières Nations se retrouvent principalement dans la première réalité sociale, ce que Michel et Marco ont aussi noté. Bien que le CEPN considère cette partie du programme comme assez pertinente, il est intéressant de constater que le CEPN relève dans son mémoire certains points à travailler qui sont aussi soulevés par les deux enseignants rencontrés dans le cadre de la présente recherche. Tout d'abord, il est mentionné dans le mémoire qu'il serait important de « balancer les visions » et de présenter des connaissances en lien avec les

conceptions du monde propre aux Premières Nations. Il s'agit ici de présenter certains des récits de création du monde, même s'il en existe plusieurs, propres à chaque nation. Nous avons d'ailleurs observé cette adaptation et ce désir lors de notre première observation dans la classe de Marco. Au niveau de l'occupation du territoire, le CEPN recommande « d'améliorer son traitement dans la proposition ministérielle. Il faut préciser que le territoire du Québec actuel était occupé à 100% selon le mode de vie des cultures y habitant » (Conseil en éducation des Premières Nations, 2016, p. 6). Cette recommandation trouve une résonance directe dans le désir de Michel de situer les territoires ancestraux de chaque nation et de présenter l'occupation détaillée du territoire par les Premières Nations avant l'arrivée des Européens. Il est aussi intéressant de souligner que, comme le conseille le CEPN dans son mémoire, Michel aborde les relations difficiles entre les Européens et les Béothuks, bien qu'aucune mention de cette nation ne soit faite dans le programme HQC (MEES, 2017).

Dans la deuxième réalité sociale, *L'évolution de la société sous l'autorité de la métropole française*, nous pouvons encore une fois faire des liens fort intéressants entre nos propres observations terrains et les recommandations faites par le CEPN. Premièrement, le CEPN mentionne le besoin de mettre de l'avant l'importance de l'alliance entre plusieurs Premières Nations et les Français. C'est un désir que nous avons pu constater dans nos observations en classe et dans nos entretiens avec les enseignants. Bien que cela ne fut pas mentionné comme une particularisation, puisque nous retrouvons bel et bien « alliance avec les Européens » dans le programme HQC (MEES, 2017, p. 28), il s'agit de mettre

l'emphase sur un élément particulier du programme pour lui donner une importance majeure. Le second élément, très important, qui prouve une concordance entre les pratiques observées et le mémoire du CEPN, concerne la Guerre de la Conquête. En effet, nous avons mentionné que Michel expliquait en détail la participation autochtone au conflit, bien que cet élément ne figure pas au programme dans la section portant sur la *Guerre de la Conquête* (MEES, 2017, p. 29). En ce sens, le CEPN recommande « que, dans la partie sur la Guerre de la Conquête, une section sur l'importance du rôle des Premières Nations auprès des Français soit ajoutée au programme » (Conseil en éducation des Premières Nations, 2016, p. 13). Or, comme nous l'avons vu, Michel considère lui aussi, à l'instar du CEPN, qu'il importe de présenter le rôle actif et surtout indéniable des Premières Nations en tant qu'alliées des Français dans les différents conflits nord-américains.

Dans la troisième réalité sociale, *La Conquête et le changement d'empire*, il est encore une fois possible de faire des liens entre les pratiques d'adaptation observées et déclarées par Michel et Marco et les recommandations du CEPN pour améliorer le programme HQC. On peut tout d'abord nommer la Proclamation royale qui, encore une fois, est présentée comme un événement primordial pour décrire la place des Premières Nations sous le régime britannique. En ce sens, le CEPN explique que :

La Proclamation royale fut et est toujours très importante pour les Premières Nations du Canada; elle déterminera pour longtemps la relation entre ces dernières et la Couronne britannique. Bien que la Proclamation royale ne concerne pas seulement les Premières Nations, sans la révolte de Pontiac, le volet touchant les Premières Nations et leur territoire n'aurait pas été inclus (Conseil en éducation des Premières Nations, 2016, p. 15).

Dans la même recommandation, le CEPN exprime son désir de lier directement la Proclamation royale et la révolte de Pontiac, qui est un événement central de ce chapitre.

Un peu comme nous l'avons expliqué dans nos résultats :

Il y a bien un onglet concernant le statut des [Autochtones], mais il ne suggère pas de lien direct entre Pontiac et la Proclamation royale. On y parle de la révolte de Pontiac, du département des Affaires indiennes et des revendications des [Autochtones]. Cette partie pourrait être intéressante si elle est bien élaborée. Il serait cependant très important de faire un lien entre Pontiac et la Proclamation royale (Conseil en éducation des Premières Nations, 2016, p. 16).

Dans la précision des connaissances du programme actuel, la Révolte de Pontiac et la Proclamation royale sont toujours des éléments distincts (MEES, 2017), mais puisqu'ils y figurent textuellement, nous ne l'avons pas considéré comme une particularisation de la part de nos enseignants participants, tel qu'expliqué antérieurement. Cependant, il nous semble primordial de mentionner cette concordance entre les propos de Michel et Marco et les recommandations du CEPN. Le même genre de similitude dans les approches préconisées sera observé dans la quatrième réalité sociale, *Les revendications et les luttes nationales*, lorsqu'il sera question de la guerre de 1812. En effet, autant le CEPN que les enseignants interviewés mettront l'accent sur l'importance de la participation autochtone lors de cet événement.

5.1.3 – Liens entre les recommandations des représentants autochtones et les difficultés observées

Il est important de mentionner que le CEPN ne fut pas le seul à partager son expertise et son point de vue concernant le traitement des Premières Nations dans le programme HQC. En effet, le 11 juillet 2016, le ministère invita des représentants d'organisations

autochtones à présenter leurs commentaires sur le programme provisoire du cours HQC (version du 5 juillet 2016) (Bories-Sawala et Martin, 2020). En tout, ce sont 104 commentaires qui furent faits par les participants et 19 autres commentaires supplémentaires sont aussi formulés par Pierre Lepage et transmis ensuite par l'Institut Tshakapesh. Le 2 février 2017, le ministère publia un document de travail de 33 pages, dans lequel il est question de ces différentes recommandations. Le ministère y explique « les suggestions retenues, celles refusées et celles laissées à l'appréciation des enseignants et des auteurs de manuels » (Bories-Sawala et Martin, 2020, p. 37). Dans une analyse de Bories-Sawala et Martin portant entre autres sur le document de travail du ministère, on peut retrouver ce passage significatif :

Aux suggestions d'inclure tel ou tel élément, plus explicitement, dans le programme, on répond par l'argument que le programme n'interdit pas qu'il soit traité, mais au contraire, que l'enseignant serait libre de l'aborder ou non dans le contexte suggéré du programme. Cet argument qui permet de ne pas refuser la proposition, mais de justifier de ne pas en tenir compte dans la révision du programme, est utilisé non moins de 89 fois (Bories-Sawala et Martin, 2020, p. 48).

Il est très intéressant de constater dans la figure 10, tirée de la page 60 de cette même analyse, que plusieurs de ces commentaires auxquels le ministère n'a pas donné suite, peuvent être liés aux adaptations observées chez Marco et Michel. Ces commentaires, que nous pouvons lier, de près ou de loin, à nos observations sont surlignés en jaune dans la figure 10 (ci-dessous).

Figure 10 : Extrait p. 10 – Eux et nous volume 3, Bories-Sawala et Martin (2020)

Les commentaires auxquels n'est donnée aucune suite, soit que le programme permet déjà de les inclure, soit parce qu'il s'agit d'éléments considérés comme non essentiels, de jugements de valeurs ou encore de répétitions jugés inutiles, concernent principalement les sujets suivants :

Commentaires généraux :

- le caractère pancanadien de l'histoire autochtone
- les noms des lieux en langues autochtones
- l'impression que les Autochtones sont surtout présents au début.
- les particularités du régime colonial des Cris et des Inuits avant 1880
- l'utilisation du concept de nomadisme
- les appellations des différentes communautés
- la présence de l'actualité
- plus de présence autochtone dans les lignes du temps
- la présence autochtone tout au long du cours d'histoire (Pierre Lepage)

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

- la présentation de plusieurs théories de migrations
- la mention de la théorie des temps immémoriaux et des croyances à l'égard de l'origine du monde
- l'occupation par les Autochtones de l'ensemble du territoire du Québec
- le rôle des femmes dans les sociétés autochtones
- la précision que les leaders inuits ne sont pas nommés chef
- les échanges entre Inuits et Mohawks
- la Grande Alliance de 1603 (Pierre Lepage)

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

- le remplacement du terme algonquin
- la mention de l'adaptation du mode de vie des Autochtones comme pour les Européens
- la mention que l'évangélisation n'était pas une œuvre de bienfaisance de la part des Européens
- plus de prudence dans le traitement des guerres iroquoises
- l'insertion du métissage dans le contexte de l'adaptation des colons
- la mention plus marquée de la participation des Amérindiens à la guerre de la Conquête
- les conséquences pour les Autochtones de la ratification du traité d'Utrecht
- des précisions sur l'évangélisation dans la vallée du Saint-Laurent (Pierre Lepage)
- l'adaptation au niveau des pratiques et de coutumes (Pierre Lepage)
- l'intérêt des hostilités entre Iroquois et habitants de la colonie (Pierre Lepage)

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

- la persistance des revendications autochtones au-delà de la Proclamation royale
- l'affirmation de Pontiac plutôt que Révolte de Pontiac
- la précision de la position des nations autochtones (Pierre Lepage)
- la précision de la notion de territoire réservé (Pierre Lepage)
- les effets de la Proclamation royale (Pierre Lepage)
- l'absence des Inuits (Pierre Lepage)

1791-1840 - Les revendications et les luttes nationales

- la mention de la création de territoires réservés aux castors
- une ligne du temps propre à l'histoire des Autochtones
- la disparition des Inuits de l'histoire
- l'importance de la traite pour les Cris
- le rôle des Amérindiens dans la Guerre anglo-américaine de 1812
- la guerre de 1812 comme tournant dans les relations avec l'Etat
- les Indiens perçus par l'Etat comme une gêne au progrès à compter des années 1830
- l'action des Agents des Indiens plus axée sur la perspective des Autochtones.

On remarque en effet que plusieurs éléments comme l'occupation du territoire, le rôle des autochtones dans les conflits, tels la Guerre de la Conquête et la Guerre de 1812 et même les effets de la Proclamation royale, trouvent particulièrement écho dans les concepts bénéficiant d'adaptations, nommés par les enseignants participants à notre recherche. Comme nous l'avons constaté dans les résultats de recherche, le ministère laisse une grande marge de manœuvre aux enseignants pour intégrer divers éléments à la trame narrative du cours. Ici, on dit principalement que le programme n'empêche pas de traiter de ces événements. Rappelons toutefois que la principale difficulté qu'ont nommée Marco et Michel concernant directement le programme HQC touche le manque de balises claires au sujet des adaptations de celui-ci. Ici, on présente une liste d'une quarantaine d'éléments ou d'événements dont le programme ne traite pas directement, mais qui ne sont pas non plus « interdits » et dont le programme pourrait traiter selon le ministère. On peut comprendre que les enseignants se sentent parfois dépassés, peu outillés et qu'ils aient de la difficulté à savoir ce qu'ils devraient incorporer, ou non, à leur cours. Certains des éléments qu'on retrouve dans la figure 10 sont également mentionnés dans le mémoire du CEPN, présenté antérieurement, et ont été mentionnés par nos deux enseignants participants. Pourtant, le ministère laisse l'initiative aux enseignants (ou encore aux maisons d'édition) de les retenir ou non pour les incorporer au cours HQC. Ce constat vient, encore une fois, montrer que le manque de balises encadrant les adaptations du programme HQC cause des difficultés aux enseignants.

5.1.4 – Faire de la particularisation pour favoriser la réussite des élèves autochtones

Dans le chapitre présentant les résultats de notre recherche, nous avons expliqué, en lien avec notre quatrième objectif de recherche, visant à identifier les motifs qui poussent les enseignants à vouloir adapter le programme HQC, que ces derniers le faisaient pour stimuler l'intérêt et la motivation des élèves. Ces résultats sont en accord avec la recherche menée par Rocheleau et Pouliot (2021) dans un milieu universitaire. Les chercheuses ont obtenu plusieurs constats intéressants dans leur recherche, dont celui que « l'intégration d'éléments culturels autochtones aux activités pédagogiques semble particulièrement motiver les étudiantes, qui se sentent interpellées par l'approche » (Rocheleau et Pouliot, 2021, p. 184) ce qui vient appuyer ce que soulèvent Michel et Marco dans nos entretiens et ce qu'ils font tous les deux régulièrement en classe.

La seconde raison, évoquée par Michel lors de son entretien, est celle de la meilleure réussite des élèves autochtones lorsque le sujet les touche directement. Encore une fois, le point soulevé par l'enseignant participant est appuyé dans la littérature par une recherche menée par Blair, Martin et Geia (2020). Les chercheurs y expliquent qu'une pédagogie culturellement adaptée permet aux élèves autochtones d'être plus engagés dans la tâche et d'avoir une meilleure rétention des contenus appris. On peut donc conclure que les motifs qui poussent les enseignants d'histoire dans une communauté innue à faire de la particularisation du programme HQC sont tous liés, en définitive, à la réussite des élèves, en stimulant leur intérêt et leur engagement dans la tâche. Ces derniers sont évidemment

influencés positivement lorsque les élèves se reconnaissent dans la matière qui leur est enseignée.

5.2 – Les limites de la recherche

Il est important d'identifier les limites de la présente recherche. Les principales limites concernent l'échantillon d'enseignants participant à la recherche. En effet, celui-ci est plutôt limité puisqu'il est composé de deux enseignants seulement. Cet échantillon restreint peut s'expliquer, entre autres, par la charge de travail des enseignants en milieu autochtone. En effet, comme nous l'avons mentionné dans la présentation des participants, ces derniers ont souvent plusieurs niveaux et plusieurs planifications de cours à prévoir. Il est ainsi complètement compréhensible que certains aient préféré décliner l'offre. Également, les enseignants participant à la recherche sont tous les deux allochtones. Il est intéressant de constater que Gélinas (2022) a vécu une situation similaire lors de sa recherche en milieu atikamekw, puisque les enseignants autochtones ont peu répondu à son appel de participation. Les hypothèses évoquées par la chercheuse sont pertinentes et pourraient très bien s'appliquer à notre propre recherche, d'où l'importance de les mentionner :

Se pourrait-il que les enseignants autochtones ne voient pas l'intérêt de notre recherche pour leur pratique? Qu'ils ont l'impression d'être sursollicités à participer à des recherches? Qu'ils se sentent moins interpellés puisque nous sommes non-Autochtones? Rappelons aussi que les enseignants autochtones ne représentent souvent qu'environ un quart du personnel enseignant des écoles secondaires autochtones. (Gélinas, 20221, p. 129)

En effet, nous pourrions poser ces questions concernant notre propre recherche, puisque nous n'avons pas eu de retour d'enseignants autochtones concernant une potentielle participation de leur part.

De plus, il faut souligner que les enseignants qui ont participé à cette recherche sont des enseignants non-légalement qualifiés, puisqu'ils n'ont pas de brevet d'enseignement. Nous réitérons que ces derniers avaient une expérience de terrain fort intéressante et qu'ils avaient une bonne connaissance du milieu dans lequel ils enseignaient. Malgré cela, on peut se demander si un enseignant ayant un baccalauréat en enseignement et ayant reçu des cours de didactique à l'université ferait les mêmes particularisations. Est-ce qu'il ferait la même interprétation du programme HQC qu'un enseignant non légalement qualifié? De plus, il n'existe pas de données officielles accessibles concernant le nombre d'enseignants non légalement qualifiés dans les communautés autochtones au Québec. Il est donc impossible de savoir quelle proportion de ces enseignants est représentée par notre échantillon. Considérant la hausse de nombre d'enseignants non légalement qualifiés un peu partout au Québec, on peut supposer que cet enjeu touche également les communautés autochtones de façon significative bien qu'aucune donnée sur le sujet n'est pu être trouvée.

Nous devons également mentionner comme limite le fait que tous les membres de l'équipe de recherche soient allochtones. Une très grande attention fut portée à limiter le plus possible le biais découlant d'une telle situation. À cet égard, une grande recherche documentaire fut faite avant, pendant et même après la collecte de données. Le tout fut

évidemment accompagné d'une prise de conscience au niveau éthique (respectant les balises du comité éthique de l'UQTR). Dans le courriel qui fut envoyé aux directions d'école et aux enseignants (appendice B) au tout début du processus de recherche, il était mentionné textuellement que nous étions prêts à modifier et adapter le projet à la réalité et aux besoins de nos collaborateurs. Cependant, nous n'avons, à ce propos, reçu aucune demande. On peut tout de même se demander : est-ce que les directions ou les acteurs des communautés participantes auraient été plus à l'aise de faire des requêtes à des chercheurs autochtones? Peut-être, et c'est pourquoi nous mentionnons cette limite possible à la recherche. Rajoutons que, selon les principes PCAP[®] et comme mentionné dans le formulaire d'information et de consentement (appendice C), les participants recevront une copie, par courriel ou par courrier, du présent mémoire de maîtrise dès que celui-ci sera accepté officiellement. À ce moment, nous réitérerons que nous acceptons de donner la propriété, le contrôle et l'accès des données analysées et des résultats de la recherche aux communautés participantes.

5.3 – Pertinence de la recherche sur le plan scientifique et recommandations

Comme mentionné antérieurement, il n'existe, à notre connaissance, aucune autre recherche portant sur l'enseignement du programme HQC en contexte autochtone. La présente recherche vient donc enrichir la littérature scientifique sur ce sujet ainsi que sur les besoins de particularisation pour l'enseignement d'un programme scolaire québécois en milieu autochtone en général. Elle permet en effet de documenter les pratiques enseignantes de particularisation du programme HQC dans deux communautés innues. Cette documentation permet également de mettre en lumière des difficultés et certains

enjeux auxquels sont confrontés les enseignants en milieu autochtone de façon plus large, au-delà du Québec et des communautés présentes sur son territoire. Quoiqu'il en soit, ces constats permettent de mettre de l'avant les besoins évoqués par nos participants afin de viser la réussite et l'épanouissement des élèves autochtones dans le réseau scolaire québécois.

Le tout nous permet, finalement, d'émettre des recommandations concernant le besoin de guide ou de formation pour soutenir les enseignants dans leurs démarches de particularisation. En effet, le programme d'histoire HQC en troisième secondaire est riche en contenu. Il couvre la période historique allant de -10 000 av. n.è. à 1840, il y a donc énormément d'événements et de concepts à présenter. En ce sens, on peut comprendre que les deux enseignants participants aient exprimé avoir de la difficulté à savoir ce qu'ils doivent prioriser comme particularisation. Les témoignages de Marco et Michel, ainsi que le rapport du CEPN et les recommandations des groupes autochtones abordés plus tôt, nous ont montré que toutes les réalités sociales pouvaient (et devaient) être propices aux adaptations pour représenter les communautés marginalisées. De ce fait, il pourrait être intéressant pour les enseignants d'avoir accès à un guide ou à un modèle concret pour les accompagner dans leurs particularisations. Ici, le but n'est pas d'enlever le choix ou de limiter l'exercice professionnel des enseignants. Au contraire, il s'agit de leur donner un outil pour les guider et les aider à cadrer leurs efforts pour des approches ajustées à une population étudiante particulière, autochtone en l'occurrence, puisque ce manque de balises claires fut mentionné à plusieurs reprises comme étant, à leur point de vue, la plus

grande difficulté qu'ils rencontreraient. Ce guide pourrait ainsi développer davantage les contenus qui sont sous-jacents à la précision des connaissances. Ce serait évidemment pertinent pour tout enseignant qui travaille dans une communauté autochtone, sans pour autant s'y limiter. En effet, comme l'a expliqué Sabrina Moisan (2019), le programme HQC peut, et surtout doit pouvoir, intégrer le vécu, l'expérience et le point de vue de tous les groupes marginalisés ou minoritaires. La création d'un guide pouvant accompagner le programme pourrait être une solution pertinente et concrète à ce manque de balises.

Puisque la présente recherche ne portait pas sur une analyse de manuels ou de contenus pédagogiques, il nous est difficile de porter un jugement sur ceux qui sont actuellement disponibles. Cependant, si l'on écoute ce qui fut mentionné par nos enseignants participants, il semble y avoir un besoin à ce niveau. En ce sens, il ressort des entretiens réalisés que les enseignants en milieu autochtone estiment qu'il serait très pertinent d'avoir des ressources disponibles, comme des images, des cartes, des textes, des vidéos, etc. en lien avec l'histoire des Autochtones, pour appuyer leurs adaptations (notons que de telles banques de ressources francophones et adaptées aux élèves du secondaire seraient certainement utiles en milieu non-autochtone également). De ce fait, nous croyons qu'il serait intéressant pour le ministère ou pour les maisons d'édition de se pencher sur cette question, voire d'y consacrer une future recherche. Il serait important de faire le point sur ce qu'on retrouve actuellement dans les manuels et dans les activités pédagogiques disponibles. Cela permettrait de mieux cerner les besoins des enseignants en ce qui touche

les matériaux pédagogiques adaptés et accessibles, puisque ce point fut identifié comme une difficulté par Marco et Michel.

Pour la suite, nous croyons qu'il pourrait également être intéressant de pousser la réflexion en effectuant un exercice similaire dans des écoles d'une autre nation qui suit le PFEQ. Cela permettrait de voir si les pratiques que nous avons pu observer chez Michel et Marco sont représentatives de celles faites dans les autres communautés autochtones non conventionnées. Il serait également primordial de se pencher sur le programme HQC de quatrième secondaire. Dans des discussions informelles, nos deux enseignants participants ont souligné la difficulté de réaliser des adaptations en quatrième secondaire à cause de l'examen ministériel. On peut donc, légitimement, se questionner sur l'enseignement de ce cours sous la forme actuelle, s'il ne permet pas aux enseignants de s'adapter à leurs élèves et à leurs besoins. En ce sens, une recherche future qui mettrait la lumière sur les pratiques et les enjeux de l'enseignement de HQC en quatrième secondaire dans les communautés autochtones serait pertinente et justifiée.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Le contexte contemporain qui fait suite à la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) en 2015, a permis de mettre en lumière le traitement des autochtones à travers les années, entre autres dans le contexte des pensionnats. Dans le chapitre présentant notre problématique, nous avons fait un survol de l'historique de l'enseignement dans les communautés autochtones et cela a permis de souligner certaines visées qu'on peut qualifier d'assimilatrices, entre autres en ce qui concerne l'établissement d'une éducation scolaire à l'occidentale en milieu autochtone, tel que présenté avec les pensionnats et les écoles de jour. On remarque dans les appels à l'action du rapport de la CVR que l'éducation est un élément central de la réconciliation entre les peuples autochtones et les autres Canadiens. En ce sens, l'importance de se pencher sur les programmes d'enseignement et sur les pratiques enseignantes dans les communautés autochtones nous semble plus que jamais pertinente et nécessaire. Nous avons également relevé l'importance de décoloniser l'histoire et de particulariser le programme afin de le rendre plus adapté et significatif aux jeunes autochtones. Tout cela en ayant pour objectif de répondre aux besoins des élèves autochtones et de viser leur épanouissement et leur réussite.

Comme il n'existait aucune donnée sur l'enseignement du cours d'*Histoire du Québec et du Canada* (HQC) en contexte autochtone, il semblait pertinent de s'y pencher dans le cadre de ce mémoire de recherche. Ce sont ces différents constats qui avaient mené à la question de recherche : comment les enseignants d'histoire évoluant dans une communauté autochtone non conventionnée adaptent-ils ou particularisent-ils le programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (MEES, 2017) en troisième secondaire, et pour quels motifs le font-ils ?

Notre recherche a utilisé un devis qualitatif descriptif afin de comprendre et de décrire un phénomène précis, soit l'adaptation d'un programme d'enseignement à un contexte particulier. Nous avons utilisé l'observation en classe ainsi que l'entretien semi-dirigé afin de recueillir les données nécessaires pour répondre à la question principale ainsi qu'aux quatre objectifs de la recherche. D'abord, nous avons pu affirmer que, oui, les enseignants qui dispensent le cours HQC en troisième secondaire, dans les milieux innus visités, le font en développant des particularisations. Ces dernières peuvent prendre plusieurs formes. Nous avons pu identifier chez les deux enseignants participants de l'addition de contenu, de la contribution, de l'expérience et de l'action sociale (Moisan, 2019). Nous avons également soulevé certaines modifications lexicales, entre autres dans l'appellation que faisait un enseignant du cours en le nommant plutôt *Histoire du Québec et du Canada (et du Nitassinan)*, afin d'amener les élèves à se reconnaître dans celui-ci. Nous avons aussi remarqué une forme de différenciation pédagogique dans les évaluations, puisque

l'enseignant adaptait leurs contenus, généralement en accordant plus de poids à des questions plus directement reliées aux milieux autochtones que d'autres au programme.

Après avoir identifié les moyens qu'utilisent les enseignants, nous nous sommes concentrés sur les contenus les plus adaptés ou mobilisés pour ces adaptations. À cette étape, nous avons pu identifier les concepts de culture, de territoire et de politique comme étant particulièrement propices aux particularisations. Plusieurs exemples ont été explicités pour chacun de ces concepts, allant de la vision du monde autochtone aux revendications territoriales, en passant par différents faits d'armes importants, notamment la participation autochtone dans plusieurs des conflits présentés au programme. Le tout a permis de vraiment mieux comprendre ce sur quoi portent concrètement les adaptations réalisées par les enseignants. Ces concepts proviennent des données obtenues en observant en classe et en discutant avec les enseignants lors des entretiens.

Dans ces mêmes entretiens, nous avons pu interroger les enseignants sur les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans leurs particularisations. Ces difficultés se sont finalement déclinées en deux grandes catégories : celles en lien avec le programme et celles qui ne le sont pas. En lien avec le programme, c'est vraiment le manque de balises claires pour encadrer et soutenir les enseignants dans leur désir de particulariser leur enseignement qui ressort comme étant une difficulté majeure. Ils ont également souligné le manque de ressources pédagogiques adaptées au contexte autochtone et la difficulté d'accès à certaines informations ou ressources visuelles. Dans les difficultés hors

programme, nous avons pu identifier que la faiblesse de certains élèves en français rend l'enseignement de l'histoire parfois difficile pour les enseignants. Dans l'un des deux milieux de recherche, le taux d'absentéisme est également un enjeu non négligeable. L'enseignant doit lui-même s'adapter à un nombre d'élèves limité en classe. Différents moyens doivent être mis en place pour s'assurer de garder un suivi sur les apprentissages réalisés et cela occasionne des difficultés pour l'enseignant.

Finalement, deux principaux motifs ont été mentionnés pour justifier ces particularisations. Le premier concerne la motivation et l'engagement des élèves et est d'emblée souligné par les deux enseignants participants. Le deuxième motif, la réussite des élèves, qui est évidemment la priorité des enseignants interrogés, en découle naturellement. Ceux-ci ont également pu être soutenus par la littérature scientifique portant sur l'importance d'utiliser une pédagogie culturellement adaptée.

En somme, il nous apparaît, plus que jamais, nécessaire de continuer de se pencher sur l'enseignement de l'histoire dans les communautés autochtones. Si notre question de recherche a obtenu des réponses dans le présent mémoire, plusieurs autres interrogations sans solution précise ou bien identifiée ont été soulevées tout au long de ce dernier. Il nous apparaît important de se pencher aussi sur le programme de quatrième secondaire, sur les ressources accessibles et de continuer de pousser la recherche de pratiques gagnantes. Notre but principal est d'offrir une contribution pour une éducation de qualité et adaptée aux jeunes des Premières Nations. Nous terminons, en rappelant encore une fois, toujours

dans un objectif de réconciliation, l'importance de prendre en compte le plus possible l'opinion des acteurs autochtones dans les processus de recherche et dans l'élaboration de contenus pédagogiques, et ce, peu importe le niveau ou la discipline.

RÉFÉRENCES

- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 107–116. <https://doi.org/10.7202/1068936ar>
- Arsenault, G. (2012). L'enseignement de l'histoire nationale dans les 55 communautés autochtones du Québec. Dans Bouvier, F., Allard, M., Aubin P., & Larouche M.-C. (dir.). *L'Histoire nationale à l'école québécoise*. Québec, Septentrion, 451-492.
- Asselin, H. et Basile, S. (2012). Éthique de la recherche avec les peuples autochtones. *Éthique publique*, 14(1). <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/959>
- Banks, J.A. (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Needham Heights, MA: Ally and Bacon.
- Blair, N., Martin, K., & Geia, L. (2020). *History in the now : Asserting Indigenous Difference in "Top End" Higher Education Using Culturally Responsive Pedagogy*. Dans J. Seroto, M.N. Davids & C.C Wolhuter (Éds.), *Decolonising Education in the Global South: Historical and Comparative International Perspectives* (chap. 11, p. 197-212).
- Bories-Sawala, H. E., & Martin, T. (2020). EUX et NOUS. *La place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec*. Volume 3. Université de Brême, Allemagne. https://classiques.uqam.ca/contemporains/Bories-Sawala_Helga_Elisabeth/Eux_et_Nous_vol_3/Eux_et_Nous_vol_3.pdf
- Bouchard, G. (1999). Le social et l'actuel: deux clés pour la réécriture de l'histoire nationale. *Bulletin d'histoire politique*, 7(3), 93–96. <https://doi.org/10.7202/1060354ar>

- Bousquet, M.-P. (2016). L'histoire scolaire des autochtones du Québec : un chantier à défricher. *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(2-3), 117-123. <https://doi.org/10.7202/1040440ar>
- Bousquet, M.-P. (2017). Le projet des pensionnats autochtones du Québec « Passer en moins d'une génération du canot d'écorce à la fusée interplanétaire ». *Traces. Revue de la société des professeurs d'histoire du Québec*, 55(3) 21-30.
- Bousquet, M.-P., & Hele, K. S. (dir.). (2019). *La blessure qui dormait à poings fermés : L'héritage des pensionnats autochtones au Québec*. Recherches amérindiennes au Québec.
- Bouvier, F. (2008). *Bilan du débat relatif au programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle de l'ordre d'enseignement secondaire qui a eu cours au Québec en 2006-2007*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/66305?fbclid=IwAR1Z6H_vZDn eyva4c3Ggi0JJrt3L5o3ruyoVFBB9rSQ4ov8zRahgkbBLoR4
- Bouvier, F., Allard, M., Aubin P., & Larouche M.-C. (dir.). (2012). *L'Histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec, Septentrion.
- Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52–70.
- Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations. (s. d.). Les principes de PCAP® des Premières Nations. FNIGC. <https://fnigc.ca/fr/les-principes-de-pcap-des-premieres-nations/>

- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Ce que nous avons retenu : Les principes de la vérité et de la réconciliation*. Montréal. McGill-Queen's University Press. https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/2-Principes_de_la_verite_et_de_la_reconciliation.pdf
- Conseil en éducation des Premières Nations. (2023). *Qui sommes-nous?* <https://cepn-fnec.ca/qui-sommes-nous/>
- Conseil en éducation des Premières Nations. (2016). *Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada de secondaire 3 : Analyses et recommandations*. <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/MemoireHistoireIII-FR.pdf>
- Côté, I. (2021). L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones. *Éducation et francophonie*, 49(1), 14–31. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/1076999ar>
- Creswell, J.W. et Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4e ed.). Thousand Oaks, Sage Publications.
- De Cank, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones, *Défis de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuit, Les cahiers du CIÉRA* (1) : 39-49.
- Delâge, D. (2019). Les Innus, un peuple à travers l'histoire (Première partie). *Les Cahiers des Dix*, (73), 1–45. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/1067993ar>

- Dufour-Laflamme, D. (2021). *Transmission des territorialités innues et innovations sociales : la contribution multiforme de l'Institut Tshakapesh*. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal] <https://archipel.uqam.ca/15059/>
- Fédération autonome de l'enseignement. (2025). *L'obligation de formation continue*. <https://www.lafae.qc.ca/obligation-formation-continue>
- Fontaine, N. (2017). *Manikanetish*. Mémoire d'encrier.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière Éducation.
- Gaudet, S., Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gaudreault, D. (2009) Amérindiens et Inuits - Portrait des nations autochtones du Québec [Secrétariat aux affaires autochtones] <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/conseil-executif/publications/adm/srpni/administratives/brochures/document-11-nations-2e-edition.pdf>
- Gélinas, K. (2022). *Inclure les perspectives autochtones en milieu éducatif atikamekw : le vécu d'enseignants du secondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières] <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10041/1/eprint10041.pdf>
- Gibson, L., & Case, R. (2019). Reshaping Canadian History Education in Support of Reconciliation. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 251–284.
- Gouvernement du Canada. (2022). *Commission de vérité et réconciliation*. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1450124405592/1529106060525>

Gouvernement du Canada. (2023) *Foire aux questions sur le savoir autochtone dans les évaluations d'impact fédérales*. <https://www.canada.ca/fr/agence-evaluation-impact/services/politiques-et-orientation/guide-practitioner-evaluation-impact-federale/faq-savoir-autochtone.html>

Gouvernement du Québec. (2023) *Les 11 nations autochtones du Québec*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/portrait-quebec/premieres-nations-inuits/profil-des-nations/a-propos-nations>

Hirsch, S., & Moisan, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Définition, pratiques et tensions inhérentes aux thèmes sensibles en enseignement de l'histoire et de l'éthique. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Ethier, & D. Lefrançois (dir.). *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. Montréal, Fides.

Kanu, Y. (2005). Teachers' Perceptions of the Integration of Aboriginal Culture Into the High School Curriculum. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(1), 50-68

Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N. & Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et francophonie*, 49(1), 1–13.

Lepage, P. (2019). Mythes et réalités sur les peuples autochtones. *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et Institut Tshakapesh*. Repéré à : <https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/Mythes-Realites.pdf>.




- Lévesque, C. (2016). *L'enseignement de l'univers social au primaire d'un point de vue amérindien* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16394/Levesque_Charles__2016__memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Lévesque, C. (2018). L'enseignement de l'Univers social au primaire d'un point de vue autochtone. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 47–67. <https://doi.org/10.7202/1056282ar>
- Liew, S.M., Mordiffi, S.Z., Ong, Y.J., et Lopez, V. (2021). Nurses' perception of early mobilisation in the adult intensive care unit: *A qualitative study. Intensive & Critical Care Nursing*, 65, 1-6.
- Loiselle, M., & McKenzie, L. (2009). La roue de bien-être : une contribution autochtone au travail social. *Intervention*, (131), 183-193.
- Melançon, J., Cantin, C., Boutouchent, F. & Phipps, H. (2019). L'autochtonisation pour préparer un avenir commun. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 1–10.
<https://doi.org/10.7202/1059121ar>
- Miles, J. (2018). Teaching History for Truth and Reconciliation: The Challenges and Opportunities of Narrativity, Temporality, and Identity. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(2), 294–311.
- MEES ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise : Histoire du Québec et du Canada*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf

- MELS ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire, deuxième cycle*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- MEQ Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- MEQ Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf
- MEQ Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Portrait statistique. L'éducation des populations scolaires des communautés autochtones du Québec en 2021*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Portrait_stat_Populations_scolaires_autochtones_2021.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2015). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : aller de l'avant*.
https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp_moving_forward_fr.pdf
- Moisan, S. (2019). Intégrer les expériences et perspectives historiques des groupes marginalisés dans le cours Histoire du Québec et du Canada. *Enjeux de l'Univers social* (15), 31-34.

- Nametau innu. (2010). *Portrait de la nation*. Nametau innu : mémoire et connaissance du Nitassinan. <http://www.nametauinnu.ca/fr/culture/nation>
- Nassif-Gouin, C., Picard, P., Lévesque, C., Boivin, M. & Dr. Blain, S. (2021). Mieux comprendre la distinction entre les principes d'équité-diversité-inclusion et les approches de décolonisation-réconciliation-autochtonisation au Québec. *Possibles*, 45 (1), 140-150.
- Organisation des Nations Unies. (2020). *Nous sommes autochtones : Résoudre les défis mondiaux grâce aux savoirs autochtones*. <https://www.un.org/fr/impact-universitaire/nous-sommes-autochtones-r%C3%A9soudre-les-d%C3%A9fis-mondiaux-gr%C3%A2ce-aux-savoirs>
- Rabouin, S. (2019). *Le processus de transposition didactique interne d'un nouveau programme d'histoire : une analyse du rapport au savoir d'enseignants d'histoire au secondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières] <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/9229/1/032342844.pdf>
- Rocheleau, J. & Pouliot, E. (2021). Un concept infopédagogique innovant pour soutenir la motivation des étudiantes autochtones dans leurs études universitaires. *Éducation et francophonie*, 49(1), 170–190.
- Sandelowski, M. (2000). What happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340.
- Sauvé, L., Godmaire, H., Saint-Arnaud, M., Brunelle, R. & Lathoud, F. (2005). Regards croisés sur une éducation relative à l'environnement en milieu autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*, 35(3), 85–94. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/1081923ar>

- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.) : *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (7^e édition). Québec, Presses de l'Université du Québec, 273-296.
- Statistiques Canada. (2021). *Langues maternelles selon la géographie, Recensement de 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/dv-vd/language-langue/index-fr.html>
- Vallée-Longpré, J. (2021). *Perspectives autochtones dans l'histoire nationale : étude de cas sur des propositions des associations autochtones depuis les années 1960*. [mémoire de maîtrise, Université Laval] <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/ae80864a-3878-4b99-b628-4bdfa8fa114a/content>
- Vallée-Longpré, J. et Stan, C. (2022). Enseigner l'histoire au Québec en prenant en compte la vision autochtone : étude de cas sur des propositions des associations autochtones depuis les années 1960. Dans Larouche, M.-C., F. Bouvier et P.-L. Fillion (dir.). *Tension dans l'enseignement de l'Histoire nationale et sciences sociales, vues québécoises et internationales*, Québec, Septentrion, 39-55.
- Wiscutie-Crépeau, N. (2021). L'éducation et les Autochtones au Québec : enjeux et défis. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 97-107.

APPENDICE A – CERTIFICAT ÉTHIQUE

 <p>UQTR Savoir. Surprendre.</p>	4494
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS	
En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :	
Titre :	La mise en oeuvre du programme d'Histoire Québec-Canada dans deux communautés autochtones non conventionnées
Chercheur(s) :	Alexandra Boucharé-Guay Département des sciences de l'éducation
Organisme(s) :	Ministère de l'Éducation du Québec - 350050866
N° DU CERTIFICAT	CER-24-311-07.02
PÉRIODE DE VALIDITÉ :	Du 04 juillet 2024 au 04 juillet 2025
<p>En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur; - Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée; - Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche; - Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche. 	
 Me Richard LeBlanc Président du comité	 Fanny Longpré Secrétaire du comité
<i>Décanat de la recherche et de la création</i> Date d'émission : 04 juillet 2024	



4494

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : La mise en oeuvre du programme d'Histoire Québec-Canada dans deux communautés autochtones non conventionnées

Chercheur(s) : Alexandra Bouchard-Guay
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Ministère de l'Éducation du Québec - 350050866

N° DU CERTIFICAT CER-24-311-07.02

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 04 juillet 2025 au 04 juillet 2026

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Anthony Voisard
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 04 août 2025

APPENDICE B – COURRIEL AUX ENSEIGNANTS ET AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE

Université du Québec à Trois-Rivières, avril 2024

Bonjour, Kwei,

Nous vous écrivons aujourd'hui en lien avec un projet de recherche sur lequel nous travaillons et dans lequel nous souhaitons décrire les adaptations et les particularisations qui sont faites au programme d'Histoire en troisième secondaire dans les écoles de communautés autochtones, telle la vôtre. Cette recherche se déroule dans le cadre d'un mémoire de maîtrise et d'une entente de service avec le ministère de l'Éducation. Cette entente de service a eu lieu dans le cadre des mesures pour la réussite des élèves autochtones, entérinées par la Table nationale sur la réussite éducative des élèves autochtones. Le ministère souhaite, par cette entente, documenter les besoins d'adaptation des programmes d'études ministériels. Ils ont choisi de s'associer à notre projet pour étudier les particularités de la mise en œuvre de programme d'Histoire du Québec et du Canada en 3^e secondaire dans des écoles autochtones de nations non conventionnées.

L'analyse réalisée permettra l'identification des composantes d'un programme d'études particularisées sur lesquelles pourraient éventuellement se baser la préparation de programmes d'études locaux et l'établissement de critères d'équivalence. Les données recueillies pourront donc être utilisées par le ministère pour leurs différents projets concernant l'adaptation du programme d'Histoire du Québec et du Canada afin de soutenir la réussite des élèves autochtones. Les résultats seront évidemment également disponibles pour utilisation par les communautés autochtones participantes au projet.

Nous aimerions beaucoup discuter avec vous, sur Zoom ou par téléphone si cela vous convient, pour vous présenter notre projet un peu plus en détail. Veuillez noter d'ailleurs que nous vous présenterons ce que nous avons prévu à ce jour, mais que nous restons très ouverts à apporter des modifications sur le plan du cadre conceptuel et de la méthodologie, selon vos besoins. Le projet est toujours en développement et votre expertise quant à ce programme d'enseignement pourra être d'une très grande importance pour répondre, ensemble, aux différents besoins des enseignants et des élèves. C'est d'ailleurs un volet fondamental de notre démarche. Nous voulons contribuer, en partenariat avec les communautés qui le désirent, à faire connaître du Ministère les pratiques en adaptation et en particularisation du programme d'Histoire du Québec et du Canada en troisième secondaire. Nous croyons sincèrement en l'importance de transmettre la culture en ayant des programmes pédagogiques adaptés aux élèves autochtones et visant la réussite de ces derniers.

Lors de cette discussion, nous pourrions également répondre à vos questions, de façon plus efficace que par courriel, et ainsi échanger pour déterminer si une potentielle collaboration pourrait vous intéresser. Nous vous invitons donc à nous faire savoir si cela vous convient et quels moments seraient opportuns pour planifier cette rencontre.

Si vous pensez plus directement à un ou des enseignants qui pourraient être intéressés à collaborer dans le cadre du projet, n'hésitez pas à leur transmettre les détails du projet!

Bien cordialement et meilleures salutations,

Alexandra Bouchard-Guay, Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières

Félix Bouvier, Historien et didacticien des sciences humaines, Directeur de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières

Charles-Philippe Courtois, Historien, Co-directeur de recherche, Collège militaire royal de Saint-Jean

APPENDICE C – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	La mise en œuvre du programme d'Histoire du Québec et du Canada dans deux communautés autochtones non conventionnées.
Mené par :	Alexandra Bouchard-Guay, étudiante à la maîtrise en éducation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières
Sous la direction de :	Félix Bouvier, Ph.D., historien et didacticien, département des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières Charles-Philippe Courtois, Ph.D., historien, Collège militaire de Saint-Jean
Source de financement :	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec

Préambule

Votre collaboration à la recherche visant à identifier les particularisations et les adaptations qu'apportent les enseignants de 3^e secondaire à leur enseignement du programme d'Histoire du Québec et du Canada, serait grandement appréciée. Dans le cadre de cette recherche, la particularisation concerne tous les changements, les ajouts ou encore les adaptations qui sont faits au programme d'enseignement. Ces modifications peuvent prendre plusieurs formes et concerner différents concepts, elles sont généralement faites pour toucher ou interpeller les élèves en s'approchant de leur réalité. C'est dans ce contexte que nous aimerions observer vos pratiques et discuter avec vous de ces dernières.

Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire afin de prendre une décision éclairée.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- Identifier les moyens utilisés par les enseignants qui donnent le cours d'Histoire du Québec et du Canada dans deux communautés innues pour particulariser leur enseignement, par exemple l'addition, la contribution, l'expérience, la transformation, l'action sociale ou autre.
- Déterminer des concepts ou des thèmes du programme d'Histoire du Québec et du Canada pour lesquels les enseignants procèdent (ou peuvent procéder) à des ajustements, dans ces communautés autochtones non conventionnées.
- Cibler de potentielles difficultés ou des obstacles qu'éprouvent les enseignants dans leur particularisation ou dans les tentatives de particularisation du programme d'Histoire du Québec et du Canada.
- Identifier les motifs qui poussent les enseignants à vouloir adapter le programme d'Histoire du Québec et du Canada.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

Observation :	Temps requis et détails :
<p>Afin de potentiellement identifier des pratiques d'adaptation du programme en classe, nous observerons 4 de vos périodes d'enseignement. Les deux premières séances d'observation auront lieu lors de la visite de l'équipe de recherche à l'automne 2024. Les autres observations auront lieu à l'hiver 2025, lors de la seconde visite de l'équipe de recherche dans votre milieu.</p> <p>L'étudiante chercheuse sera présente dans la classe afin de prendre des notes dans une grille d'observation. De plus, le cours sera enregistré, de façon audio uniquement, par l'étudiante chercheuse.</p> <p>Les périodes d'observation auront lieu directement dans votre classe. Votre cours se déroulera normalement. Nous n'intervenons à aucun cas durant le cours.</p>	<p>Nous observerons 4 cours de 60 ou 75 minutes selon le temps prescrit dans votre école. Ces cours seront ceux choisis par vous. Les premiers porteront potentiellement sur la réalité historique des Premiers occupants. Les deux autres cours porteront sur une autre réalité historique, selon où vous serez rendu dans la matière.</p>

<p>Entretiens</p> <p>Nous souhaitons réaliser deux entrevues avec vous soit l'une à chaque visite de l'équipe de recherche dans votre milieu. Ces entrevues seront consignées sur un enregistrement audio. Elles nous permettront d'aborder, de façon détaillée, vos conceptions en lien avec la particularisation du programme, de connaître vos objectifs et intentions d'apprentissage pour les deux cours que nous observerons ainsi que de réaliser un retour sur les cours observés. Ces entrevues seront réalisées à l'école, dans votre classe ou dans un autre local disponible, selon votre convenance.</p> <p>Une compensation financière est prévue pour votre libération ou pour votre dédommagement selon les normes du ministère.</p>	<p>Temps requis et détails :</p> <p>Entrevue 1: (environ 60 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retour sur le cours qui a été observé et votre expérience. Discussion sur vos conceptions en lien avec la particularisation du programme d'Histoire du Québec et du Canada. <p>Entrevue 2: (environ 60 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retour sur le cours observé et sur les dossiers enseignés depuis notre dernière visite. Retour sur les conceptions en lien avec la particularisation du programme d'Histoire du Québec et du Canada.
---	--

Risques et inconvénients

Le temps consacré à la recherche (environ 2 heures) est un inconvénient.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des besoins de programmes d'histoire particularisés adaptés aux besoins des communautés autochtones. Les données recueillies lors de la recherche seront remises au ministère de l'Éducation qui pourra en bénéficier comme il le souhaite.

Compensation ou incitatif

Une compensation financière de 286\$ est prévue pour chaque entretien avec l'équipe de recherche. Cette compensation sera remise à l'école dans le cas où l'enseignant doit être libéré de sa tâche éducative pour répondre aux questions de l'équipe de recherche. Dans le cas où l'enseignant rencontre l'équipe de recherche sur du temps personnel, le montant compensatoire lui sera remis directement.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes numériques. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de thèse, articles professionnels et scientifiques, communications dans des congrès et la communication des résultats aux participants, ne permettront pas d'identifier les participants. Il est possible, considérant le nombre limité d'école, que de l'identification indirecte se produise.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront Alexandra Bouchard-Guay, Félix Bouvier (directeur de recherche) et Charles-Philippe Courtois (codirecteur de recherche). Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites au plus tard dans 5 ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Principes PCAP®

Conformément aux principes de propriété, de contrôle, d'accès et de possession des Premières Nations, vous, votre école ou votre communauté pourront demander à tout moment l'accès aux résultats de la recherche. Cet accès touche les données analysées. Pour tout accès aux données brutes, votre consentement écrit sera nécessaire (à signer en temps et lieu, au besoin).

Cette demande pourra se faire à tout moment dans le processus de recherche, et même après, dans un délai de 5 ans pour les données brutes. Les demandes de propriété, de contrôle, d'accès ou de possession pourront se faire par courriel auprès de l'étudiante-chercheuse responsable du projet.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Alexandra Bouchard-Guay (alexandra.bouchard-guay@uqtr.ca).

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-24-311-07.02 a été émis le 4 juillet 2024.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, veuillez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique à cereh@uqtr.ca.



CONSENTEMENT

Engagement de l'étudiante-chercheuse

Moi, Alexandra Bouchard-Guay, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de participants humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet portant sur *la mise en œuvre du programme d'Histoire du Québec et du Canada dans deux communautés autochtones non conventionnées*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je consens à être enregistré (audio seulement) pendant les entrevues et les observations.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant :	Étudiante-chercheuse : Alexandra Bouchard-Guay
Signature :	Signature : <i>Alexandra Bouchard-Guay</i>
Date :	Date : 5 juillet 2024

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé ou présenté aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant 2026. Indiquez l'adresse électronique ou postale à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse :

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer l'étudiante-chercheuse.

APPENDICE D – CANEVAS D’ENTRETIEN

Questionnaire d’entretiens semi-dirigés :

Contextualisation à la recherche

Bonjour,
Premièrement je tenais encore une fois à vous remercier de participer à notre recherche sur la mise en œuvre et la particularisation du programme d’histoire du Québec et du Canada dans les communautés autochtones.

L’entretien d’aujourd’hui devrait durer environ une heure, comme mentionné dans le document de consentement que vous avez signé antérieurement. De plus, je tiens à souligner que tout ce que vous direz sera confidentiel et qu’il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous pouvez me demander de répéter ou d’expliquer les questions sans problème et ne vous gênez pas si l’une d’elles vous rend inconfortable.

J’aimerais enregistrer l’entrevue de façon audio, c’est bon pour vous?
L’enregistrement sera détruit à la fin de la recherche.

Avez-vous des interrogations avant de commencer?

Entretien #1 – automne 2024

Mise en contexte :

- Dans quelle communauté enseignez-vous?
- Quelle est votre tâche cette année? (nombre de groupes, niveaux scolaires, cours offerts)
- Combien d’années d’expérience avez-vous en enseignement?
- Quelle est votre formation initiale en enseignement?
- Votre formation initiale contenait-elle une formation sur l’enseignement en contexte autochtone?
- Avez-vous suivi de la formation continue sur l’enseignement en contexte autochtone? Si oui, détaillez.
- Depuis combien de temps enseignez-vous le programme HQC?
- Avez-vous déjà enseigné le programme HQC en contexte allochtone?

En lien avec le cours observé :

- Quels étaient vos intentions pédagogiques et vos objectifs pour le cours?
- Comment s’est déroulé le cours?
- Avez-vous atteint les objectifs que vous vous étiez fixés? Si non, pourquoi?
- Avez-vous suivi votre planification? Y a-t-il eu des écarts entre votre planification et le déroulement du cours? Est-ce qu’il y a des raisons qui expliquent ces écarts?

- Avez-vous rencontré des difficultés ou des imprévus durant le cours? Aviez-vous prévu ces difficultés? Comment les avez-vous gérés?
- Aviez-vous prévu faire de la particularisation du programme durant votre cours? Si oui, comment est-ce que cela s'est bien passé?
- Avez-vous fait de la particularisation qui n'était pas prévue à la base dans votre planification?

En lien avec la particularisation du programme :

- Avez-vous une bonne connaissance de l'histoire de la nation dans laquelle vous enseignez? Si oui, d'où vous proviennent ces connaissances?
- Quelle place devrait être accordée à l'histoire autochtone dans l'enseignement du programme HQC selon vous?
- Selon vous, est-ce que la place est laissée aux contenus autochtones dans le programme HQC est suffisante?
- Vous êtes actuellement en train de voir le dossier sur l'expérience des Autochtones et le projet de colonie, trouvez-vous que ce dossier nécessite des ajustements pour être adapté à vos élèves? Si oui, de quelle façon procédez-vous pour le rendre plus adapté?
- Considérez-vous que vous adaptez, particularisez ou modifiez certains contenus d'enseignement du programme?
- Si oui, pour quelles raisons apportez-vous ces modifications? Quelles sont vos motivations? Quelles sont les retombées escomptées?
- De quelle façon procédez-vous pour vous assurer que les contenus du cours sont adaptés aux élèves à qui vous enseignez?
- Pouvez-vous nous donner un exemple d'adaptation ou de particularisation que vous avez déjà fait pour le cours HQC?
- Trouvez-vous que certains contenus sont plus propices à être adapté? Si oui, lesquels? Pourquoi?
- Avez-vous déjà vécu des difficultés en lien avec l'adaptation des contenus d'apprentissage? Si oui, quelles étaient ces difficultés? Est-ce que ces difficultés pourraient vous empêcher d'éventuellement adapter d'autres contenus?

Conclusion :

Est-ce qu'il y a un ou des éléments dont nous n'avons pas discuté que vous souhaiteriez aborder ou encore un élément que nous avons abordé et auquel vous souhaiteriez rajouter quelque chose?

Entretien #2 – hiver 2025

Mise en contexte :

- Est-ce qu'il y a eu des changements à votre tâche ou dans la composition de vos groupes?
- Avez-vous suivi de la formation continue depuis notre dernière visite, si oui sur quoi portait-elle?

En lien avec le cours observé :

- Quels étaient vos intentions pédagogiques et vos objectifs pour le cours?
- Comment s'est déroulé le cours?
- Avez-vous atteint les objectifs que vous vous étiez fixés? Si non, pourquoi?
- Avez-vous suivi votre planification? Y a-t-il eu des écarts entre votre planification et le déroulement du cours? Est-ce qu'il y a des raisons qui expliquent ces écarts?
- Avez-vous rencontré des difficultés ou des imprévus durant le cours? Aviez-vous prévu ces difficultés? Comment les avez-vous gérés?
- Aviez-vous prévu faire de la particularisation du programme durant votre classe? Si oui, comment est-ce que cela s'est bien passé?
- Avez-vous fait de la particularisation qui n'était pas prévue à la base dans votre planification?

En lien avec la particularisation du programme :

- Considérez-vous que vous adaptez, particularisez ou modifiez certains contenus d'enseignement du programme de façon différente depuis notre dernière visite?
- Avez-vous remarqué d'autres concepts ou contenus que vous adaptez ou modifiez que vous pouvez nous partager?
- Vous êtes actuellement en train de voir le dossier la Conquête et le changement d'empire (ou autre, adapter selon ou ils sont rendu), trouvez-vous que ce dossier nécessite des ajustements pour être adapté à vos élèves? Si oui, de quelle façon procédez-vous pour le rendre plus adapter?
- Êtes-vous toujours d'avis que la place est laissée aux contenus autochtones dans le programme HQC est suffisante/insuffisante? (valider les réponses de l'entrevue #1)
- Avez-vous vécu, depuis notre dernière rencontre, des difficultés en lien avec l'adaptation des contenus d'apprentissage? Si oui, quelles étaient ces difficultés? Est-ce que ces difficultés pourraient vous empêcher d'éventuellement adapter d'autres contenus?
- À la lueur de vos réflexions de la dernière année, pouvez-vous identifier des contenus supplémentaires qui nécessiteraient une particularisation dans le programme HQC?

Conclusion :

Est-ce qu'il y a un ou des éléments dont nous n'avons pas discuté que vous souhaiteriez aborder ou encore un élément que nous avons abordé et auquel vous souhaiteriez rajouter quelque chose?

Feuille de note :

Participant : n°

Date de l'entrevue:

Début de l'entrevue:

Fin de l'entrevue:

Atmosphère de l'entrevue:

Autres-renseignements pertinents :

APPENDICE E – GRILLE D'OBSERVATION EN CLASSE

Grille d'observation en classe

Sujet: La particularisation du programme HQC

DONNÉES GÉNÉRALES

Nom de l'enseignant :

École :

Niveau :

Date :

Heure et durée du cours :

Nombre d'élèves :

Caractéristique spécifique du groupe :

1. **Réalité sociale en histoire du Québec et du Canada sur laquelle porte le cours :**
2. **Nombre de cours précédents ayant traité de cette réalité sociale :**
3. **Atmosphère générale du cours :**
4. **Matériel didactique utilisé :**
5. **Approche pédagogique particulière :**
6. **Moment où l'enseignant particularise le programme en donnant un exemple ou une explication qui inclut l'histoire autochtone :**
7. **Autre particularisation du programme :**

8. Déroulement complet de la période

Activité(s) mise(s) en place par l'enseignant	Activités et tâches de l'enseignant	Stratégies pédagogiques utilisées