Volume 15, numéro 1
Printemps – Été 2019

ENJEUX DE L'UNIVERS SOCIAL

DOSSIER

TENIR COMPTE DE LA DIVERSITÉ DU QUÉBEC EN UNIVERS SOCIAL

- Diverses histoires
- Leur place dans le programme
- Des approches pédagogiques
- L'utilisation de documents

Légende, page 5

CONGRÈS 2019
4 AU 6 DÉCEMBRE 2019

LE THÈME

Ce thème nous invite à réfléchir sur l'enseignement de nos disciplines (géographie et histoire) et de nos programmes (monde contemporain et éducation financière). Notre défi : former des élèves à la pensée critique pour affronter un 21e siècle bruyant et complexe. Cela signifie distinguer entre information et désinformation, entre médias traditionnels et réseaux dits sociaux, entre pensée critique et discours populistes afin de juger de la qualité de transmission des savoirs par l'école et par d'autres émetteurs.
Le congrès doit être vu comme un chantier collectif de réflexion nous permettant de baliser nos pratiques auprès du jeune citoyen 2.0, un citoyen critique et réflexif capable de penser socialement, historiquement et géographiquement le monde d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

Pour animer un ou des ateliers lors de ce congrès, nous recherchons des gens dynamiques et passionnés : personnels enseignant, professionnel, de direction, universitaire. Remplir le formulaire ci-après.

Pour le formulaire d'inscription des animateurs au Congrès 2019 de l'univers social

ENJEUX DE L'UNIVERS SOCIAL

Volume 15, numéro 1

Revue publiée par l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS)

4545, avenue Pierre-De Coubertin
Montréal, QC, H1V 0B2

514 389-6875
revue.aqeus@gmail.com

Directeur
Jacques Robitaille
revue.aqeus@gmail.com

Coordination du dossier
Sabrina Moisan

Révision de contenu

Revision linguistique
Maryse Froment-Lebeau,
www.revisiondetextes.ca
Jacques Robitaille

Montage
Samuel Paul

Impression
Copyco

La direction publiera volontiers les articles qui présentent un intérêt réel pour l'ensemble des lect.eur.rice.s et sont conformes à l'orientation de la revue. La reproduction des articles est autorisée à la condition de mentionner la source. Toute reproduction à des fins commerciales doit être approuvée par la direction. Les opinions émises dans cette revue n'engagent en rien l'AQEUS et sont sous l'unique responsabilité des auteures et des auteurs. Les pages publicitaires sont sous l'entière responsabilité des annonceurs.

Dépôt légal : 2e trimestre 2019
ISSN 1916-6443

Courrier de 3e classe,
convention no 41432031
Périodicité : 2 fois par an

Adhésion à l'AQEUS : GRATUITE
http ://www.aqeus.org

NOTE : la revue a adopté la nouvelle orthographe et utilise le *Guide pratique* du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes. Dans certains cas, le masculin ou le féminin peuvent être employés à titre épicène.

Sommaire

2 Adhésion à l'AQEUS

3 **LE MOT DU C.A.**

DIVERSITÉ
Présentation
4 Présentation du dossier

HISTOIRE
Immigration
6 L'histoire de l'immigration au Québec : au-delà de l'idée de menace ?
Victor Piché

Juifs
10 L'expérience historique des Juifs du Québec
Pierre Anctil

Chiliens
14 Le rôle des missionnaires québécois dans l'immigration chilienne de 1970 à 1980
Maurice Demers

Identité
18 CE QUE «NOUS » VEUT DIRE : De qui le programme d'histoire du Québec est-il l'histoire ?
Marc-André Éthier et David Lefrançois

PROBLÈME
Inconfort
23 Accueillir l'inconfort en classe pour mieux réfléchir aux rapports de pouvoir
Marie-Hélène Brunet

APPROCHE
Diversité
27 L'éducation interculturelle et l'éducation inclusive : deux approches complémentaires pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle à l'école
Geneviève Audet et Justine Gosselin-Gagné

PROBLÈME
Marginalisation
31 Intégrer les expériences et perspectives historiques des groupes marginalisés dans le cours *Histoire du Québec et du Canada*
Sabrina Moisan

GÉOGRAPHIE
Décoloniser
35 La géographie face à l'indigénisation : quels défis et quelles possibilités ?
Aïcha Benimmas et Fadila Boutouchent

IMMIGRATION
Régions
39 Les fiches régionales sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique au Québec : un outil fécond pour l'enseignement de l'univers social
Karine Gélinas, Sivane Hirsch et Corina Borri-Anadon

APPROCHE
Histoire locale
43 Utiliser l'histoire des Cantons-de-l'Est pour intégrer la communauté anglophone au programme d'histoire du Québec et du Canada
Audrey St-Onge

Roman
47 Le garçon qui courait, ou combattre l'impérialisme par la réussite sportive
Audrey Bélanger

Oralité
50 L'histoire orale en classe : quels avantages, quels défis ?
Aude Maltais-Landry

RESSOURCES
54 Livres et ressources pédagogiques

56 Un prix prestigieux pour un de nos auteurs

Source des illustrations
Page couverture : Julien Ducharme
P 11 Anctil : Archives de la Bibliothèque publique juive, Montréal
P 40-41 Fiches des auteur.e.s
P 45 Centre de ressources pour l'étude des Cantons-de-l'Est / Eastern Townships Ressource Center

Formulaire d'adhésion

IDENTIFICATION PERSONELLE

Nom	Prénom		Date de naissance
Adresse		App.	Ville
Province	Code postal	Tél.	Courriel

EMPLOYEUR

Institution			
Adresse		Ville	Province
C. postal	Tél.	Fax	Courriel

PROFESSION

◯ Conseiller.ère pédagogique ◯ Directeur.rice ◯ Professeur.e (université)

◯ Enseignant.e (primaire) ◯ Enseignant.e (secondaire) ◯ Professeur.e (collégial)

◯ Étudiant.e ◯ Retraité.e ◯ Autre (spécifiez) _____

Pour les enseignant.e.s du primaire, indiquez à quel cycle vous enseignez : ____ cycle
Pour les enseignant.e.s du secondaire, indiquez le nombre de groupes auxquels vous enseignez dans les matières suivantes :

Géographie 1er cycle ☐ Histoire 2e cycle ☐ Histoire 5e sec. ☐ Éducation financière ☐

Histoire 1er cycle ☐ Monde contemporain ☐ Géographie 5e sec. ☐ Autre (spécifiez) _____

ADHÉSION

Depuis octobre 2018, l'adhésion à l'AQEUS est gratuite.

Avec votre adhésion, vous recevrez par courriel :

- la revue "Enjeux de l'univers social" en PDF
- notre bulletin d'information
- des rabais auprès de nos partenaires

Expédiez ce formulaire par la poste ou par courriel à :

AQEUS/Adhésion
4545, avenue Pierre-De Coubertin
Montréal, QC, H1V 0B2

Pour nous joindre : information.aqeus@gmail.com
Notre site web : www.aqeus.org

LE MOT DU C.A.

Lise Proulx
présidente

Rémi Lavoie
vice-président

La liberté d'opinion est une farce si l'information sur les faits n'est pas garantie et si ce ne sont pas les faits eux-mêmes qui font l'objet du débat.
Hannah Arendt

L'année scolaire 2018-2019 tire à sa fin alors que la saison estivale nous ouvre ses bras. Pour l'occasion, dans la présente édition de la revue, vous trouverez matière à alimenter vos réflexions pédagogiques. Les vacances qui viennent seront les bienvenues. Elles permettront, en plus de recharger nos piles, de nous consacrer pleinement à nos proches et à divers projets espérés et caressés. Pour certains de nos membres, elles comprendront de belles expériences de formation. En effet, quelques membres auront l'occasion de participer à l'Institut d'été sur la pensée historique qui se tiendra à Ottawa du 15 au 19 juillet. Ces membres qui ont participé au concours lancé par l'AQEUS assisteront à diverses conférences et prendront part notamment à des ateliers et à des activités d'apprentissage liées à des expositions présentées au Musée canadien de l'histoire et au Musée canadien de la guerre. Ils participeront aussi à des discussions à propos des six concepts de la pensée historique de Peter Seixas. Cette participation est rendue possible grâce à un partenariat avec Histoire Canada. Ce n'est pas tout; à la suite d'un autre concours, et grâce à une entente avec le Gregg Center, de l'Université du Nouveau-Brunswick, et à Histoire Canada, une de nos membres, Isabelle Chevrier, se rendra en France et en Flandre afin d'étudier la participation canadienne aux guerres mondiales, en plus de visiter d'autres lieux significatifs. Concrétiser ce type de partenariat et assurer le développement de notre association demande du temps. En ce sens, le conseil d'administration réfléchit à doter l'AQEUS d'une permanence afin d'assurer la meilleure représentation qui soit et de maximiser les occasions d'ententes qui sont à sa portée. Cela implique un travail sur les plans du financement et de la recherche de fonds auquel les administrateurs se consacrent.

Une nouvelle collaboration qui est en gestation concerne nos relations avec les associations analogues à la nôtre ailleurs au pays, notamment en milieu francophone. L'AQEUS s'inscrit en effet parmi les fondateurs du futur Réseau pour l'enseignement des sciences sociales du Canada (RESSC). Partage d'expériences et d'expertises seront à l'ordre du jour. Les administrateurs de votre association sont persuadés que toute collaboration, quelle qu'elle soit, est bénéfique. Celle-ci repose sur les valeurs qui sous-tendent ce que nous sommes : partage, ouverture et engagement. Ces valeurs sont à la base d'une planification stratégique dont s'est doté le conseil d'administration et dont vous entendrez parler au cours de la prochaine année.

Par ailleurs, nous avons reçu cette invitation et nous vous convions à y souscrire : l'Université du Québec à Chicoutimi, soutenue par le Conseil de recherche en sciences humaines, est à la recherche d'enseignants de 4e année et de 6e année du primaire, et d'enseignants d'histoire de 2e secondaire et de 4e secondaire et de leurs classes pour participer à un projet visant l'élaboration d'une progression des dimensions cognitives de la pensée historique des élèves québécois du primaire et du secondaire en vue de la conception d'épreuves certificatives. Les membres intéressés sont invités à joindre Mme Catherine Duquette, professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'adresse courriel suivante : catherine.duquette@uqac.ca.

Une préoccupation du conseil d'administration demeure à l'égard du cours *Monde contemporain*. En ce sens et en suivi de la cueillette d'informations effectuée auprès des membres, une lettre a été acheminée au ministre Jean-François Roberge afin de lui faire part de la position de l'AQEUS quant à la nécessité de n'avoir qu'un seul programme *Monde contemporain* : celui à 4 unités. Nous aurons certainement l'occasion de revenir sur cette question l'automne prochain.

Enfin, si ce n'est déjà fait, nous vous invitons à inscrire les dates du 4 au 6 décembre prochains à votre agenda. En effet, s'y tiendra notre congrès annuel 2019, qui se déroulera à l'hôtel Delta de Québec sous le thème «Citoyen critique 2.0». Sachez aussi que pour patienter jusqu'en décembre, l'AQEUS vous invite à demeurer à l'affut puisque nous vous préparons quelques surprises pour l'automne. D'ici là, recevez nos meilleurs vœux en cette fin d'année scolaire et passez un bel été.

Présentation du dossier

La prise en compte de la pluralité sociale dans l'enseignement de l'univers social : portraits, méthodes et ressources

***Sabrina Moisan**, coordonnatrice du dossier*

Ce dossier s'intéresse à la diversité sociale des sociétés québécoise et canadienne s'exprimant tant dans les origines ethniques, culturelles, linguistiques, que dans les conditions économiques, sociales et politiques, ou encore dans les identités de genre et sexuelles. Il est utile, voire primordial, d'explorer ces diverses expériences historiques et d'apprendre comment ce pluralisme s'est exprimé au sein d'interactions souvent inégales entre les différents groupes sociaux. Ce faisant, la classe d'histoire éclaire les tensions et les rapports de pouvoir sur lesquels se sont bâties ces sociétés. Un tel enseignement de l'histoire contribue au développement d'une compréhension sociale marquée par les principes essentiels à l'épanouissement démocratique de la société tels que l'importance du pluralisme et des droits et libertés.

Par ailleurs, les débats sociaux contemporains autour de la laïcité, de l'appropriation culturelle ou du racisme systémique peuvent être mieux cernés par la prise en compte de la diversité sociale dans la classe d'histoire. Cela signifie de redonner son historicité au phénomène étudié en le replaçant dans la longue durée. En reconnaissant les diverses expériences et perspectives sur le passé du Québec et du Canada, les élèves gagnent à la fois une meilleure formation démocratique et intellectuelle, car ils sont capables de voir les solutions qui ont été imaginées à travers le temps, les fondements idéologiques qui les soutiennent et les conséquences engendrées sur différents groupes et à divers niveaux. Une telle approche induit un travail critique essentiel.

Faire un pas de côté

Il faut notamment revoir le point focal de l'étude de ces phénomènes. Les recherches historiques sont riches à cet égard. Ce numéro en rassemble trois. D'abord, Victor Piché reprend les grands pans de l'histoire de l'immigration au Québec en les replaçant dans leurs contextes à la fois social, économique et politique. On apprend que les années 1960 correspondent à un changement quant aux perceptions relatives à l'immigration au Québec, alors que cette province obtient une partie de la responsabilité de l'immigration. Les tensions sociales actuelles s'y trouvent aussi exprimées, en filigrane. De son côté, Pierre Anctil présente l'histoire du Québec dans la perspective de l'expérience juive, de la Nouvelle-France à nos jours. Ce faisant, il illustre les particularités de ces parcours, de même que la diversité intrinsèque au judaïsme québécois, où se jouent des divisions linguistiques familières, puisqu'on compte des Juifs anglophones ou anglicisés et des Juifs francophones ou francisés. Ainsi, l'auteur rappelle «qu'une identité culturelle n'est jamais univoque et fixe dans le temps, et qu'il faut se méfier des étiquettes trop rigides ». Ensuite, l'historien Maurice Demers aborde la question de l'immigration chilienne au Québec, mais ce faisant, il éclaire également le rôle historique central qu'ont joué les différentes Églises au pays dans l'accueil des réfugiés et des immigrants. L'auteur nous invite à explorer l'histoire des missionnaires canadiens-français sous l'angle de leur rencontre avec l'Autre et de l'activisme que la misère humaine a suscité chez certains membres de ces congrégations.

Ces textes montrent que la reconnaissance de la pluralité des manières de vivre et de se représenter le passé québécois et canadien est susceptible de bousculer plusieurs idées reçues, dont le «grand récit national » traditionnellement enseigné dans les écoles du Québec. Marc-André Éthier et David Lefrançois montrent d'ailleurs dans leur texte comment le «nous » du nouveau programme Histoire du Québec et Canada concerne surtout le groupe canadien-français et, plus particulièrement, son élite politique, laissant les autres acteurs dans un rôle passif, qui ne permettrait pas de comprendre leurs revendications contemporaines.

Adopter de nouvelles méthodes

La prise en compte de la diversité mène aussi souvent à mettre au jour des inégalités sociales et des frustrations, ce qui n'est pas sans soulever un réel inconfort en classe, comme le rappelle Marie-Hélène Brunet dans son texte. De fait, reconnaitre les rapports de pouvoir, oblige les élèves et les enseignant.e.s à s'y situer, à constater leurs privilèges ou leurs désavantages. Brunet explique l'importance de ne pas éviter cet inconfort ; il s'agirait d'un passage obligé vers une conception plus juste et équitable des rapports de force. Ces objectifs sont également au cœur d'une vision de l'éducation axée sur l'inclusion. Geneviève Audet et Justine Gosselin-Gagné proposent d'inscrire les pratiques d'enseignement de l'histoire et de la géographie dans le principe d'éducation inclusive et interculturelle. Leur texte permet de distinguer ces deux courants théoriques dominants actuellement au Québec et de voir leur complémentarité, afin de mieux saisir comment ils peuvent s'incarner en classe d'univers social.

Des propositions de prise en compte de la diversité sont également faites par l'éducation multiculturelle. Je propose un texte présentant certaines de ces approches et les illustre avec l'histoire des personnes noires au Québec. Ce faisant, je montre comment ces approches transforment l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada sans toutefois nécessairement tout déconstruire. Le modèle est imparfait, mais il permet d'avancer vers une meilleure prise en compte de la pluralité des expériences historiques.

Aïcha Benimmas et Fadila Boutouchent abordent ce qui constitue l'enjeu de l'heure, soit la décolonisation de l'enseignement de la géographie et son autochtonisation. Elles montrent comment la science géographique — mais c'est aussi vrai pour l'histoire — a produit des savoirs illustrant ses propres œillères à l'égard du pluralisme. Les auteures pointent quelques voies de passage vers un enseignement de la géographie inclusif, qui tient compte des visions du monde autochtones.

Plaidoyer pour l'histoire régionale ou locale

Si l'histoire de l'immigration nous ramène souvent à Montréal, Karine Gélinas, Sivane Hirsch et Corina Borri-Anadon rappellent que ce sont toutes les régions du Québec qui sont marquées par la diversité. Elles présentent ici un projet qu'elles mènent sur la construction de fiches sur la diversité régionale illustrée à travers l'exemple de la Mauricie. On y apprend : «que des Ukrainiens ont été à l'origine de meilleures conditions de travail pour les ouvriers du secteur de l'amiante dans la région de Chaudière-Appalaches au XX^{e} siècle, qu'un important noyau de descendants acadiens habite au Centre-du-Québec, que l'atikamekw est la deuxième langue maternelle la plus parlée en Mauricie ». Ces informations ont le pouvoir d'enrichir le cours d'histoire, en le rendant plus signifiant et inclusif pour les élèves et en montrant aux jeunes Québécois que la rupture entre Montréal et les régions n'est pas aussi grande qu'on l'entend parfois.

Audrey St-Onge explore de son côté la spécificité culturelle des Cantons-de-l'Est et son héritage anglophone. Elle présente des outils pédagogiques conçus pour le Centre de ressources pour l'étude des Cantons-de-l'Est, qui parcourent l'histoire nationale du point de vue des acteurs des Cantons. Par exemple, l'étude des poèmes de Minie Bowen sur la symbolique que devrait revêtir le drapeau canadien informe sur une perception du Québec et du Canada qui est habituellement absente des cours d'histoire. Ces outils montrent que l'exploration des spécificités régionales est une voie riche pour aborder la diversité intrinsèque à l'histoire du Québec et du Canada.

Usage d'autres sources historiques

Rendre compte de perspectives historiques minoritaires n'est pas toujours aisé. Audrey Bélanger propose de plonger dans les romans de fiction historique, afin de donner corps et âme aux personnes en situation de subordination. En effet, les documents historiques ne sont pas toujours au rendez-vous pour exposer ces perspectives ou alors, ils demeurent descriptifs ou incomplets. La littérature historique a le potentiel de mieux faire comprendre l'histoire de différents points de vue. C'est aussi une invitation à exercer son jugement critique.

La question des limites de la documentation accessible en classe d'histoire est soulevée aussi par Aude Maltais-Landry, qui propose de la pallier en intégrant des pratiques d'histoire orale en classe d'histoire. Maltais-Landry présente les limites et les bénéfices de cette méthode, qui permet de diversifier les sources historiques, de donner une voix à des acteurs autrement muets et, pourquoi pas, de réfléchir aux angles morts induits par les matériaux qu'utilisent traditionnellement les historien.ne.s.

En somme, ce numéro offre un panorama des enjeux que soulève la prise en compte de la diversité en classe d'univers social ; il suggère quelques pistes pédagogiques prometteuses, ainsi qu'une incursion dans des univers historiques qui obligent à revoir la représentation du passé centrée uniquement sur la perspective canadienne-française, mais sans la négliger pour autant. Ce type de formation semble nécessaire à la formation citoyenne des élèves d'aujourd'hui, alors qu'ils sont de plus en plus nombreux à vouloir prendre part aux grands débats qui animent l'espace public. Faites bonne lecture !

PHOTOS DE LA PAGE COUVERTURE

Quelques exemples de diversité chez les élèves

La plus grande photo montre la directrice de l'école primaire Enfant-Soleil, Suzanne Marchand, donnant des explications à des élèves. Son école éduque chaque année entre 615 et 680 élèves. Elle ne compte que deux élèves caucasiennes (photo en haut à gauche). Pour l'année scolaire 2018-2019, plus de 90% des élèves étaient issus de l'immigration récente (59,2% de la première génération d'immigration et 39,9% de la deuxième génération). Les élèves proviennent de 52 pays différents avec une forte concentration du Cameroun, de la Côte d'Ivoire, du Nigéria et d'Haïti. Près de 70% des élèves ont une langue maternelle autre que le français et plus de 50% des élèves parlent une autre langue que le français à la maison. Dans d'autres écoles ce peut être des élèves d'autres origines, arabes, par exemple.

L'école Enfant-Soleil fait partie de la commission scolaire Marguerite-Bourgeois (CSMB). Celle-ci couvre 20 villes ou arrondissements de l'ile de Montréal. Elle compte quelque 75 000 élèves. De ce nombre, 63 % d'entre eux n'ont pas le français comme langue maternelle. Ils proviennent de 171 pays où se parlent 140 langues maternelles différentes. 4 209 élèves sont dans des classes d'accueil. Les élèves qui fréquentent les écoles de l'arrondissement de Saint-Laurent sont au nombre de 10 727. Ils sont nés dans 131 pays différents, ils parlent un total de 85 langues à la maison et ont 102 langues maternelles différentes. 55 % d'entre eux sont Québécois. En mai 2019, on compte dans les classes d'accueil 831 élèves au primaire et 398 élèves au secondaire.

Saint-Laurent, où se situe l'école Enfant-Soleil, est un arrondissement de la ville de Montréal qui compte la plus grande diversité la multiethnique de l'ile. Sa population est d'environ 99 000 habitants. De ce nombre, on recense 52 180 immigrants, soit 54 % de la population. Au total, 83 % des citoyens sont, soit nés à l'étranger, ou ont au moins un de leurs deux parents nés à l'extérieur du Canada. Les principaux pays d'origine sont le Liban, la Chine, le Maroc, la Syrie et l'Égypte. Entre 2011 et 2016, s'est ajouté le Cameroun. 50 610 personnes parlent le français. Si on calcule l'aptitude à entretenir une conversation dans les deux langues officielles du Canada, le nombre grimpe à 82 335 personnes. Une faible minorité seulement (1 à 2 %) est unilingue anglophone ou affirme ne pouvoir communiquer ni en français, ni en anglais. Le conseil de l'arrondissement est à l'avenant : le maire est né au Pakistan, un conseiller, au Liban, deux, au Québec de parents immigrants. Une seule conseillère est québécoise francophone.

L'histoire de l'immigration au Québec : au-delà de l'idée de menace ?

***Victor Piché**, professeur honoraire, démographie, Université de Montréal*[1]

Introduction

L'histoire de l'immigration constitue une porte d'entrée stratégique pour comprendre une société. Les débats qui ont cours au Québec ne peuvent se comprendre sans un détour dans l'histoire. Ce texte propose une synthèse historique reposant sur trois questions fondamentales.

Première question : qu'entend-on par «histoire du Québec » ? Dans ce texte, nous adoptons une approche territoriale : le territoire «québécois » a recouvré plusieurs réalités politiques et administratives et l'histoire de l'immigration doit en tenir compte. Cette histoire se confond souvent à la «création » du Canada confédéral (1867) et même parfois aux années d'après-guerre (depuis 1945). Cette période historique est certainement très importante et elle occupera beaucoup de place dans notre texte. Mais, pour être complète, l'histoire de l'immigration au Québec doit commencer par les premières grandes migrations fondatrices, celles qui ont vu s'établir au Canada et au Québec des peuples que nous regroupons aujourd'hui sous le vocable «autochtones ».

Deuxième question : étant donné que l'immigration concerne surtout le territoire montréalais, pourquoi parler du Québec dans son ensemble ? La réponse est politique : certes, c'est Montréal qui a reçu historiquement l'essentiel de l'immigration, mais les politiques d'immigration demeurent l'affaire des deux paliers de gouvernement — fédéral et provincial[2].

La troisième question découle de la première : sur quelle forme ou quelle périodisation faire reposer ce travail de synthèse ? L'immigration est intimement liée à la notion de contrôle du territoire : qui peut y entrer et en quel nombre. C'est ce critère que nous utilisons pour distinguer sept périodes. La première période concerne les grandes immigrations fondatrices, celles qui ont participé à l'établissement sur le territoire québécois de nombreuses populations autochtones. Il n'est pas possible de déterminer le début de cette période, mais, en raison du critère choisi, elle se termine avec l'implantation d'un gouvernement colonial français (1608-1760), qui correspond à la deuxième période. La troisième débute avec la conquête anglaise et l'implantation d'un gouvernement impérial britannique qui durera jusqu'en 1867. La quatrième période va de 1867 à 1968 ; elle est caractérisée par un régime migratoire discriminatoire et raciste essentiellement contrôlé par le gouvernement fédéral. Historiquement, une facette clé de la politique d'immigration est son caractère discriminatoire. Pendant les 360 ans couvrant les trois périodes précédentes (1608-1968), les politiques d'immigration étaient foncièrement discriminatoires, fermant la porte aux protestants, puis aux Français et enfin aux populations noires et asiatiques.

À partir de 1968, le régime migratoire change du tout au tout : il est désormais basé sur les compétences plutôt que sur les préférences ethniques. Cette cinquième période voit le Québec devenir un acteur important dans la définition de la politique d'immigration. Cette période se termine en 1990, avec l'adoption par le Québec d'une politique d'immigration et d'intégration résolument «pluraliste ». Ainsi, la sixième période couvre les années 1990-2018. L'année 2018, septième et dernière période, coïncide avec l'arrivée au pouvoir du gouvernement de la Coalition Avenir Québec et constitue une rupture avec la période pluraliste précédente.

Les Premières Nations et les immigrations fondatrices : avant 1608

Sur cette immigration, nous connaissons peu de choses. Nous savons que le territoire québécois a été habité par des populations que nous appelons aujourd'hui les peuples autochtones ou les Premières Nations et que cette présence remonte à plusieurs milliers d'années (10 000 ans ?). Il y a également consensus que ces populations ont migré en Amérique par couches successives.

Par contre, les origines de ces migrants font encore aujourd'hui l'objet de plusieurs hypothèses, l'hypothèse «asiatique » étant la plus répandue. Quoi qu'il en soit, ces migrations ont constitué les premières formes d'établissement sur le territoire québécois. Durant cette période, le contrôle des territoires, fondement de toute politique d'immigration, n'avait pas une forme centralisée, chaque groupe défendant son territoire. Les nombreux conflits et guerres témoignent de l'intérêt stratégique pour tout groupe de maintenir l'accès aux ressources nécessaires pour sa survie, voire de l'augmenter par des guerres territoriales.

Le Régime français ou une immigration d'invasion et de colonisation : 1608-1760

Les contrôles des territoires québécois par les autochtones prennent fin avec l'arrivée des Français. La politique d'immigration sous le Régime français se ramène à deux grands objectifs : (1) le peuplement de la colonie et (2) le contrôle du territoire envahi. Il s'agit donc d'une immigration française d'invasion et de colonisation.

À la fin du Régime français, on estime à 25 000 le nombre de Français dans la colonie, comprenant les immigrants et les personnes nées sur place. Les catégories d'immigrants comprennent surtout des militaires, des engagés, des femmes, des prisonniers, des prêtres, des missionnaires et des esclaves[3]. Les relations ethniques sont essentiellement constituées de rapports dominants-dominés, Français *versus* Autochtones, parfois alliés, souvent en conflit. Si au début de la colonie, jusqu'en 1706 selon Charbonneau et Landry[4], on parle d'intégration des «Indigènes » et de «fusion des races », à partir de 1706, il y a un revirement de la politique : on ne parle plus de politique d'intégration, mais d'interdiction de «mixage », les mariages des soldats avec les femmes autochtones étant interdits.

Le Régime français n'a été possible que grâce à une présence militaire française suffisamment forte pour prendre possession des terres autochtones. Même si pendant toute cette période, l'immigration française a été très faible, nous assistons à la genèse d'une société «française » dominée par des relations conflictuelles entre la majorité, les Français et les «minorités » autochtones.[5]

Le Régime anglais, 1760-1867 : l'immigration britannique et protestante

Durant cette période, la nature de l'immigration ne change pas : il s'agit toujours d'une immigration de peuplement et d'invasion. Ce qui diffère, c'est que le pouvoir change de main. Pour les nouveaux «maîtres », la politique d'immigration doit continuer à «gérer » le contrôle des territoires contre la résistance des Autochtones tout en favorisant la venue d'immigrants en provenance de la Grande-Bretagne. Le groupe français, tout en constituant 99 % de la population (estimée à 65 000 en 1763), perd tout contrôle sur l'immigration, contrôle qu'il retrouvera seulement dans les années 1960. Quant aux groupes autochtones, ils demeurent exclus du pouvoir politique relié à l'immigration, pouvoir qu'ils n'obtiendront jamais par la suite, jusqu'à aujourd'hui.

La politique d'immigration sous le Régime anglais d'une part interdit l'immigration française et d'autre part pratique une politique d'assimilation des Canadiens français (on se rappelle le Rapport Durham en 1839) et une de génocide envers les populations autochtones.

Cette période voit donc le début de l'immigration britannique et protestante en provenance de l'Angleterre et l'arrivée des loyalistes en provenance des États-Unis. On assiste également au début du 19e siècle à des vagues d'immigrations irlandaise et écossaise. L'histoire de l'immigration durant cette période ne saurait occulter le sort fait aux immigrants dans les années 1832-1927, alors qu'on les met en quarantaine à Grosse-Île, dont la station fermera ses portes en 1937.

Enfin, dernier fait saillant de cette période : le Québec connait un exode important vers les États-Unis. On estime à près d'un million le nombre de personnes qui ont émigré en Nouvelle-Angleterre entre 1840 et 1930.

La politique des préférences ethniques : 1867-1960

Deux grands régimes migratoires ont caractérisé l'histoire de l'immigration au Canada et au Québec à partir de 1867. Le premier couvre la fin du 19e siècle et la première moitié du 20e siècle et se caractérise par son approche raciste quant aux critères de sélection et «assimilationniste » quant à la politique d'intégration. Les préférences ethniques favorisent en fait l'immigration britannique et américaine tout en fermant la porte aux populations noires et asiatiques.

Durant cette période, trois vagues migratoires vont toucher le Québec. D'abord entre 1901 et 1920, le Québec connait ses plus hauts taux d'immigration de tout le 20e siècle : cette période de forte immigration a en fait débuté vers les années 1880 et constitue ce qui est considéré comme la première vague migratoire massive. Elle correspond à une reprise économique importante dans l'industrie manufacturière, dont la production s'accroit jusqu'aux années 1930. Elle correspond également au projet national de colonisation agricole et de peuplement de l'Ouest. Les deux groupes d'immigrants les plus importants durant cette période sont les Juifs et les Italiens. C'est aussi le début de la présence nouvelle de plusieurs groupes de l'Europe continentale, même si leur poids demeure relativement faible au Québec, contrairement aux régions de l'ouest du Canada.

La deuxième vague migratoire s'effectue dans une période de faible immigration (1921-1930). La baisse des niveaux d'immigration est liée à trois facteurs : l'effet de la Première Guerre mondiale, le ralentissement de l'économie entre 1918 et 1922 et les fortes réactions anti-immigration de l'après-guerre en vogue partout au Canada et au Québec. L'immigration noire et asiatique, chinoise en particulier, continue à être interdite. Malgré tout, le processus de diversification de l'immigration suit son cours avec l'arrivée croissante des groupes de l'Europe continentale : Ukrainiens, Polonais, Hongrois, Scandinaves, Finlandais, Hollandais, Italiens, Juifs.

Enfin, la troisième sous-période couvre les années 1931-1950 : pendant environ 15 ans, l'immigration cesse. La crise économique et la Deuxième Guerre mondiale viendront entretenir un courant nativiste déjà important dans la période précédente. Pour certains, le Canada est suffisamment peuplé, il n'a pas besoin d'immigrants et il ne pourrait plus en absorber davantage, en particulier les immigrants non britanniques. Avec une immigration presque nulle, la composition ethnique se trouve donc figée pendant toute cette période. On note néanmoins la poursuite de la baisse de l'importance des Britanniques au Québec, baisse qui se poursuivra jusqu'à la fin du siècle. Les Juifs et les Italiens demeurent les groupes «autres » les plus importants.

Du point de vue de la politique d'immigration, le Québec intervient très peu. Par contre, les perceptions de l'immigration chez les élites québécoises demeurent négatives, concevant la politique canadienne comme un complot pour «noyer » le groupe canadien-français. Comme dans la période précédente, la menace de l'immigration résulte d'une politique favorisant les groupes anglophones et l'arrivée importante d'immigrants anglo-protestants. La dualité ethnique et politique s'affermit durant cette période.

1960-1990 : Le Québec devient un acteur clé dans la politique d'immigration

Après la Deuxième Guerre mondiale, un nouveau régime d'immigration est mis en place pour faire face aux transformations économiques et politiques qui affectent la plupart des sociétés industrielles. Deux principes de base demeurent néanmoins inchangés : un principe politique affirmant la souveraineté nationale en matière d'immigration et un principe économique liant de façon beaucoup plus systématique l'immigration aux besoins nationaux, en particulier les besoins en main-d'œuvre. Ce qui change radicalement, ce sont les mécanismes permettant de combler ces besoins : les critères de préférences ethniques laissent place à des critères de qualifications professionnelles (capital humain) et la politique de laissez-faire en matière d'intégration des immigrants est remplacée par une politique gouvernementale explicite d'intégration qui, au Canada, prendra le nom de multiculturalisme, et au Québec, d'interculturalisme. Dans les années 1960, le Québec devient un acteur clé dans la politique d'immigration, entre autres en créant en 1968 le ministère de l'Immigration.

La deuxième moitié du 20e siècle se distingue radicalement des années 1900-1960, non seulement par son nouveau régime d'immigration, mais aussi par les nouvelles vagues migratoires qui accélèrent la diversité ethnique et font apparaitre la nécessité de la «gérer ». En particulier, le Québec commence à s'inquiéter de l'intégration linguistique des immigrants vers la langue anglaise, d'autant plus que le déclin rapide de la fécondité vient ébranler l'équilibre démolinguistique.

Deux vagues migratoires sont notoires durant cette période. La première, couvrant les années 1950-1975, correspond à la reprise de l'immigration de l'après-guerre et, ce qui est nouveau pour le Québec, à des soldes de migrations internationales fortement positifs. Comme par le passé, les changements dans la politique d'immigration amènent aussitôt des changements dans la provenance de l'immigration. Il y aura d'abord un déplacement des pays sources de l'Europe du Nord et de l'Ouest (dont la Grande-Bretagne) vers l'Europe du Sud, puis vers les pays de ce qu'on appelle alors le Tiers-Monde, jusqu'ici exclu. De plus, le Canada ouvre ses portes aux personnes déplacées et réfugiées en provenance de l'Europe de l'Est (Hongrois, Polonais, Tchécoslovaques). Viendront s'ajouter au cours des années 1970 les Asiatiques ougandais, les Chiliens, les Vietnamiens et les Haïtiens. C'est la période où débute la diversification de l'immigration au Canada et au Québec, diversification qui ira en s'accentuant jusqu'à aujourd'hui.

La période 1975-1985 en est une de récession et les niveaux d'immigration au Québec diminuent. Il faut attendre la fin des années 1980 pour voir l'immigration redevenir importante et assister à la deuxième vague migratoire qui voit dominer les flux migratoires en provenance des pays en développement (communément appelés les pays du Sud).

On assiste donc à un véritable renversement de tendance qui met en place un processus de modifications importantes dans les rapports majorités-minorités au Québec, d'autant plus que le Québec vit une révolution démographique accélérée avec une diminution importante de la natalité. Dans ce nouveau contexte, le groupe «allophone[6] » devient un enjeu important pour le Québec, et les débats autour de l'intégration linguistique des immigrants dominent la scène politique et aboutissent à des ententes fédérales-provinciales donnant plus de pouvoir au Québec et à la mise en œuvre de la politique linguistique du Québec (loi 101) obligeant les enfants d'immigrants à fréquenter l'école française.

1990-2018 : au-delà de la menace, l'option pluraliste

Au cours des périodes précédentes, l'immigration au Québec a souvent été associée à l'idée de menace : britannique et protestante d'abord, puis plus récemment linguistique. À partir de 1990, on assiste à une véritable rupture avec cette notion de menace. Plusieurs faits saillants caractérisent la période 1990-2018.

D'abord, en ce qui concerne le portrait statistique, le Québec vit une période de forte immigration : les niveaux d'immigration sont passés d'environ 30 000 dans les années 1990 à environ 50 000 actuellement. Le pourcentage d'immigrants, qui était de 9 % en 1996, atteint à l'heure actuelle 14 % (recensement de 2016). Les origines géographiques des immigrants se sont considérablement diversifiées ; ils proviennent de plus d'une centaine de pays répartis dans toutes les grandes régions du monde. Parmi les pays dominants, on retrouve Haïti, la France et le Maroc. Le Liban a également contribué de façon importante aux flux migratoires de la période. Enfin, les pays d'Asie font également partie des vagues migratoires de la période.

Cela dit, c'est vraiment à Montréal[7] que se joue la carte de l'immigration : 9 immigrants sur 10 se retrouvent dans cette ville ; 1 personne sur 4 à Montréal est née à l'étranger ; plus de 40 % des personnes sont soit immigrantes soit des enfants issus de l'immigration.

Le deuxième fait saillant est le rôle de plus en plus important de l'immigration temporaire au Québec (moins de 40 000 en 1986, près de 180 000 en 2017). Depuis quelques années, la part de l'immigration temporaire dépasse l'immigration permanente en ce qui concerne l'immigration économique. Les travailleurs temporaires comprennent des personnes qui obtiennent des permis de travail temporaires. Elles doivent retourner dans leur pays une fois le permis expiré. Les critiques envers les programmes des travailleurs temporaires visent le fait que ceux-ci (1) n'ont pas accès à la résidence permanente, (2) sont rattachés à un employeur, (3) n'ont pas accès à la réunification familiale et (4) sont dans des situations vulnérables menant à des abus.

Troisièmement, c'est résolument la période qui voit se confirmer la diversité ethnique au Québec et à Montréal. Cette diversité s'exprime en particulier par la croissance des groupes de minorités visibles. À Montréal, on estime le pourcentage de ces groupes à 23 % : les deux groupes les plus importants étant les Noirs[8] et les Arabes. Reliée à cette problématique de diversité ethnique et culturelle, la question de l'intégration économique a été au centre des débats sur l'intégration des immigrants. De nombreuses études ont démontré que les groupes immigrants avaient plus de difficultés que les groupes «natifs » à obtenir des emplois à la mesure de leurs qualifications. Plusieurs facteurs ont été établis pour expliquer cet état de fait : la non-reconnaissance des diplômes et des expériences antérieures et la discrimination.

Du point de vue politique, la période 1990-2018 se distingue des périodes antérieures par l'adoption en 1990 d'une politique d'immigration et d'intégration[9] résolument orientée vers l'option «pluraliste ». Le pluralisme se définit par la reconnaissance de la diversité et le désir de la «gérer » de façon ouverte et inclusive. Pour une première fois dans l'histoire de l'immigration au Québec, l'immigration n'est plus conçue comme une menace, mais plutôt comme un défi devant permettre aux groupes immigrants de contribuer de façon positive au développement du Québec moderne, y compris à la consolidation du français comme langue publique commune.

Il faut souligner que cette politique est demeurée incontestée pendant 12 ans, que ce soit sous des gouvernements libéraux ou péquistes. En 2012, le gouvernement péquiste de Pauline Marois a tenté de remettre en question le fondement de la politique d'immigration et d'intégration en mettant de l'avant son projet de Charte des valeurs. Même si ce projet n'a pas eu de suite à l'époque, et même si l'Énoncé de politique d'immigration et d'intégration est demeuré le cadre politique officiel, les années 2000 ont vu émerger au Québec des débats importants sur la laïcité et le port de signes religieux (en fait, le port du voile chez les femmes musulmanes).

Les débats ont culminé lors de la mise sur pied de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement raisonnable reliées aux différences culturelles (communément appelée Commission Bouchard-Taylor) en septembre 2007, à la suite de nombreuses interventions publiques et médiatiques contre les accommodements raisonnables. Le rapport Bouchard-Taylor, déposé en mai 2008, recommandait une laïcité ouverte tout en proposant l'interdiction du port de signes religieux pour les personnes qui exercent un pouvoir de coercition (policiers, juges…). Le gouvernement libéral a décidé de ne pas donner suite au rapport. Au contraire, en 2015, le projet de loi 62 sur la neutralité religieuse renonçait à interdire le port de signes religieux.

Un peu partout dans le monde, les années 2000 voient émerger des groupes d'extrême droite, voire des partis politiques qui prennent de plus en plus de place dans l'arène électorale. Le Québec ne fait pas exception : la tuerie à la mosquée de Québec (29 janvier 2017) indique que le Québec n'est pas à l'abri de courants islamophobes et la radicalisation devient une préoccupation importante. L'attentat récent dans deux mosquées en Nouvelle-Zélande (15 mars 2019) montre qu'aucun pays n'est à l'abri : la Nouvelle-Zélande est considérée comme un pays ouvert et accueillant et la population musulmane constitue à peine 1 % de la population totale.

Bref, la fin de la période 1990-2018 voit l'effritement du consensus «pluraliste » mis en œuvre au début des années 1990. L'immigration comme menace identitaire est revenue au centre des débats et, comme on le verra en conclusion, a été largement évoquée lors de la dernière campagne électorale au Québec (novembre 2018) et fait maintenant partie de l'approche législative du gouvernement de la Coalition Avenir Québec (CAQ).

Depuis 2018 — l'immigration comme menace identitaire ?

L'option pluraliste adoptée par les gouvernements antérieurs (depuis 1990), qu'ils soient libéraux ou péquistes, est actuellement remise en question par le nouveau gouvernement de la Coalition Avenir Québec dirigé par François Legault. Déjà durant la campagne électorale de 2018, la CAQ avait tenu des propos proches des préoccupations identitaires. Trois thèmes en particulier ont été largement exploités par la CAQ : (1) la réduction du nombre d'immigrants («en avoir moins pour mieux en prendre soin ») ; (2) la nécessité de «tester » les immigrants sur leurs compétences linguistiques et sur les valeurs «québécoises » (au risque de ne pas renouveler leur certificat de résidence permanente) ; et (3) l'interdiction du port de signes religieux, en particulier le voile «islamique », interdictions qui vont au-delà du rapport Bouchard-Taylor en incluant les enseignantes dans la liste des personnes en autorité. Le projet de loi n° 21, actuellement à l'étude, vient confirmer ces orientations politiques et une conception de l'immigration comme menace identitaire[10].

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

La synthèse présentée ici est basée sur une documentation assez volumineuse que vous trouverez dans mes deux textes historiques :

Piché, Victor (2003), «Un siècle d'immigration au Québec : de la peur à l'ouverture », dans Victor Piché et Céline Le Bourdais, éd. *La démographie québécoise. Enjeux du XXIe siècle*, Les Presses de l'Université de Montréal, 225-263.

Piché, Victor (2011), «Catégories ethniques et linguistiques au Québec : quand compter est une question de survie », *Cahiers québécois de démographie*, 40 (1) : 139-154.

Pour une histoire générale de l'immigration au Québec, voir :

Berthiaume, Guy, Claude Corbo et Sophie Montreuil (dir.) (2014), *Histoires d'immigrations au Québec*, Presses de l'Université du Québec et Bibliothèque et Archives nationales.

Paul-André Linteau (2009), «L'histoire de l'immigration au Québec depuis 1945 », *Migrance 34 :* 30-41.

Paul-André Linteau (2017), *Une histoire de Montréal*, Boréal.

Pour la période coloniale, voir :

Charbonneau, H. et Yves Landry (1979), «Les politiques démographiques en Nouvelle-France », *Annales de démographie historique*, 29-57.

Serge Courville (2002), *Immigration, colonisation et propagande*, éditions MultiMondes.

Sur l'exode vers les États-Unis, voir :

Bruno Ramirez (2003), *La ruée vers le sud. Migrations du Canada vers les États-Unis, 1840-1930*, Boréal.

L'histoire de l'immigration est souvent une histoire «blanche » et presque toujours racontée au masculin. Voici deux références qui corrigent ces biais.

Sur l'histoire des Noirs :

Williams, D.W. (1998), *Les Noirs à Montréal*, VLB éditeur.

Sur l'histoire des femmes immigrantes :

Labelle, M., Turcotte, G., Kempeneers, M. et Meintel, D. (1987), *Histoires d'immigrées*, Boréal.

NOTES

[1] Également chercheur associé, chaire Oppenheimer en droit international public, Université McGill
Ce texte est une synthèse et une mise à jour de deux de mes textes historiques : Piché, 2003 et 2011. On y trouvera toutes mes sources documentaires et bibliographiques, que je ne peux citer ici à cause des limites d'espace.

[2] Pour une synthèse du rôle historique de l'immigration à Montréal, voir Linteau, 2017.

[3] L'histoire de l'esclavage est généralement absente des livres d'histoire du Québec. Elle mériterait d'être racontée.

[4] Charbonneau et Landry, «Les politiques démographiques en Nouvelle-France », Annales de démographie historique, 1979.

[5] Comme dans beaucoup de cas dans l'histoire, on peut être minoritaire tout en étant majoritaire sur le plan démographique. Il vaudrait mieux parler alors de groupes «minorisés ».

[6] Le groupe «allophone » fait référence aux personnes qui ne parlent ni français ni anglais, que ce soit la langue maternelle ou la langue parlée à la maison.

[7] Quand je parle de Montréal dans mon texte, il s'agit du Grand Montréal ou le Montréal métropolitain.

[8] Ironie de l'histoire : réduites à l'esclavage durant le régime français, interdites d'entrée jusqu'aux années 1960, les populations noires constituent actuellement le premier groupe de minorités visibles à Montréal. Comme pour l'esclavage, l'histoire du racisme au Canada et au Québec est absente des livres d'histoire.

[9] Gouvernement du Québec, *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique d'immigration et d'intégration*, 1990.

[10] J'ai abordé ces questions dans mon blogue «Parlons immigration » dans le journal MÉTRO de Montréal (en ligne).

L'expérience historique des Juifs du Québec

***Pierre Anctil**, Université d'Ottawa*

L'histoire québécoise, comme celle de toutes les sociétés à travers le monde, est marquée par la diversité culturelle et la multiplicité des origines. Cette complexité des parcours et des discours se retrouve sous de multiples formes et à différentes époques. Elle est visible notamment à travers le filtre de la présence autochtone, au moment de l'arrivée des Anglo-Britanniques et quand différentes vagues migratoires en provenance de toutes les régions de la planète atteignent notre pays. En enseignant l'histoire plurielle du Québec, on révèle aux jeunes l'origine des nombreuses identités qui sont présentes sur notre territoire et les ramifications culturelles multiples du devenir québécois. C'est une manière convaincante d'inculquer un sens de l'ouverture à l'autre et à la pluralité des destins. Une population retient particulièrement l'attention dans ce texte, soit celle des personnes juives, présentes dans notre société depuis près de quatre siècles et qui ont contribué de manière fort originale à l'émergence du Québec moderne.

Pionniers et précurseurs

En 1608, au moment où Champlain fonde son établissement au pied du cap Diamant, la population juive est d'une ampleur très limitée en France. Cette année-là, il n'y a que quelques centaines de personnes juives à Paris dont la présence est tolérée seulement grâce à l'émission de permis temporaires. On trouve aussi en France près de 1500 Juifs qui résident à Bordeaux et à Bayonne et qui sont des descendants des Séfarades chassés d'Espagne un siècle plus tôt. Non seulement la France ne possède qu'une masse démographique juive très limitée, mais le cardinal Richelieu décide d'exclure expressément les non-catholiques du peuplement de la Nouvelle-France, dont les Juifs. Cela se produit en 1627, au moment de la fondation de la Compagnie des Cents associés. Jusqu'à la fin du régime français, aucun Juif ne pourra officiellement faire souche dans la vallée du Saint-Laurent et aucun lieu de culte ou de sépulture judaïque ne sera toléré en Nouvelle-France.

Parce que rien n'est jamais si simple en ce qui concerne l'identité juive, l'on peut tout de même faire l'hypothèse que des individus formellement convertis, ou ne déclarant pas leurs origines, ont tout de même pu s'établir à Québec ou à Montréal avant 1759. Ces suppositions sont confirmées par le fait qu'une jeune femme répondant au nom d'Esther Brandeau débarque dans le port de Québec en 1738 et est bientôt formellement identifiée comme étant juive de tradition. Mais l'intendant Hocquart la renvoie en France l'année suivante, après avoir tenté en vain de la convertir. De fait, il faut attendre la Conquête anglaise — et un climat de libéralisme plus avancé — pour qu'un petit nombre de Juifs britanniques s'établissent pour la première fois au Canada. Beaucoup sont des descendants des Séfarades établis à Amsterdam et à Londres après l'expulsion espagnole de 1492. Ils ont l'anglais comme langue maternelle et participent à des réseaux commerciaux associés à l'Empire britannique. L'un d'entre eux, qui était probablement allemand d'origine et ashkénaze de tradition, s'installe à Trois-Rivières vers 1761 : il s'appelle Aaron Hart. Du fait de son attachement à la tradition religieuse juive orthodoxe, dans laquelle ses enfants seront éduqués, il sera considéré par les Juifs eux-mêmes comme le fondateur du judaïsme canadien.

Comme ses coreligionnaires nouvellement établis à Montréal, Québec, Berthier et Saint-Denis, Hart est un marchand qui sert d'intermédiaire entre les populations locales et les grandes maisons commerciales de Londres, New York et Boston. Il pratique un judaïsme orthodoxe, lance de petites entreprises industrielles, acquiert des propriétés foncières et s'intègre plutôt bien à sa société d'accueil. En 1807, un de ses fils, Ezekiel, est élu à l'Assemblée législative du Bas-Canada. Or, quand Ezekiel Hart vient l'année suivante à Québec réclamer son siège à la chambre basse du parlement, on l'empêche de prêter serment parce qu'il est juif d'origine et présumément favorable au parti anglais. La même chose se reproduit en 1809 lors d'une autre élection, suivie cette fois d'une résolution formelle de l'Assemblée indiquant que les Juifs — et donc Ezekiel Hart — ne sont pas aptes à siéger du fait de leur origine. Voulant lever le seul interdit qui se pose encore devant eux, c'est-à-dire le droit d'éligibilité, les Juifs canadiens réclament alors les pleins droits civils et politiques. Ils arrivent finalement à leurs fins en 1832, quand la même assemblée, soutenue par le parti patriote de Louis-Joseph Papineau, vote une loi libératrice. C'est 25 ans avant Londres, mais 40 ans après l'émancipation juive proclamée en 1791 par l'Assemblée nationale de Paris. Selon le recensement de 1831, la mesure affecte 107 personnes dans tout le Bas-Canada et 85 à Montréal. Nous sommes toujours au début de l'histoire juive du Québec.

Pendant près d'un siècle et demi, soit de la conquête anglaise jusqu'au tournant du XX^{e} siècle, le judaïsme québécois suit un cours tranquille, qui est celui d'une population qui croît lentement et ne se distingue pas vraiment de la masse des habitants du pays. La plupart des Juifs s'associent à la classe marchande anglophone, dont ils partagent les intérêts, et peu d'hostilité s'exerce contre eux de manière explicite. À partir du milieu du XIX^{e} siècle, un changement de rythme est toutefois perceptible dans l'évolution du judaïsme montréalais. Ce renversement se fait sentir par l'arrivée de plus en plus soutenue au Canada d'immigrants en provenance de l'Europe centrale et orientale. En 20 ans, soit de 1851 à 1871, la population juive de Montréal double pour atteindre le chiffre de 400 ; elle se multiplie à nouveau par deux au cours de la décennie qui prend fin en 1881. En 1891 elle en compte 2500, puis 7000 en 1901. Elle est composée d'immigrants pour la plupart sans ressources sur le plan matériel et très peu adaptés au contexte canadien. Ils proviennent aussi de régions où la marginalisation économique des Juifs est ancrée depuis longtemps dans les mœurs et où règne une forte discrimination politique antisémite.

La grande vague migratoire est-européenne

La croissance numérique du groupe est-européen est si foudroyante au Canada que, en quelques années, ils en viennent à dominer complètement la judéité montréalaise. Chaque année à partir de 1904, 10 000 Juifs en moyenne en provenance de Russie, de Pologne et de la Roumanie sont admis au Canada. La moitié de ces populations juives nouvellement arrivées élisent domicile dans les quartiers du bas de la ville de Montréal. Le rythme de poussée est si intense qu'en 1931 le chiffre de la population juive atteint 60 000 dans la ville et 150 000 pour l'ensemble du Canada. C'est le taux de progression démographique le plus élevé de toute l'histoire juive canadienne. En moins de 20 ans, le contexte s'est transformé de fond en comble. Le revirement survient de plus à la faveur d'une double conjoncture qu'il nous faut maintenant examiner pour bien saisir le sens et les conséquences de la grande migration de 1904-1914. À partir de 1896, à la suite de l'élection de Wilfrid Laurier, le Canada met en place une politique migratoire destinée à peupler les régions du pays jugées inoccupées, essentiellement l'Ouest canadien. Pour la première fois, les progrès de la navigation transatlantique, la construction d'un chemin de fer transcontinental canadien et l'ouverture de nouvelles provinces rendent possibles des déplacements massifs de population depuis l'Europe jusqu'en Amérique. Entre 1905 et 1915, près de deux-millions de nouveaux citoyens sont admis au Canada et le pourcentage d'immigrants au sein de la population canadienne grimpe à plus de 20 % du total.

Or, il arrive de manière fortuite que ces évènements coïncident historiquement avec l'insurrection russe de 1905, soit un soulèvement spontané de toutes les classes contre l'autocratie, incluant une grande partie des Juifs de l'empire opprimés par le régime tsariste. Lorsque l'autorité du tsar est rétablie au bout de quelques mois, une répression violente s'abat sur les Juifs est-européens et un million d'entre eux prennent en quelques années le chemin de l'exil. Les énergies libérées par cette migration exceptionnelle et les arrivées intenses de personnes immigrantes inaugurent une nouvelle étape dans le développement du judaïsme canadien. En fait, à la lumière de cette conjoncture, il n'est pas exagéré d'affirmer que l'insurrection russe de 1905 constitue l'acte de naissance de la communauté juive montréalaise telle que nous la connaissons aujourd'hui. Pendant un demi-siècle, soit jusqu'à l'admission vers 1960 des premiers séfarades marocains, les arrivants de la grande migration russe vont dominer par leur nombre tout le judaïsme montréalais.

L'activiste Hershel Novak en compagnie d'une classe et de son enseignante, école de langue yiddish à temps partiel Peretz, Montréal vers 1919.

Entre deux conflits mondiaux

Le mouvement d'immigration très intense du début du XX^e^ siècle prend fin en 1914 avec le déclenchement de la Première Guerre mondiale. Le flux ne reprend qu'à la signature de l'armistice, à la fin de 1918, mais il n'a plus la même force que quelques années auparavant. En moyenne, 4000 Juifs yiddishophones entrent chaque année au pays jusqu'en 1930, au lieu des 10 000 d'avant les hostilités. Puis la grande dépression met fin presque complètement aux admissions. À partir de cette date, et pendant presque 20 ans — soit jusqu'à l'arrivée des survivants de l'Holocauste après 1948 —, le Montréal juif ne peut plus compter que sur lui-même pour se développer et prospérer. Au cours des années 20 et 30, deux domaines d'activité économique s'ouvrent à la population juive nouvellement installée à Montréal. Un grand nombre d'yiddishophones entrent dans l'industrie de la confection comme travailleurs spécialisés. Le militantisme, le radicalisme politique et un haut degré d'organisation — souvent inspirés de la situation en Russie — caractérisent ce milieu dont l'influence se fait sentir partout au sein de la population juive de Montréal.

Au même moment, un autre bloc au sein de la population juive s'investit dans le petit commerce et offre ses services à l'ensemble de la population de Montréal, notamment aux Canadiens français qui recherchent souvent de la marchandise bon marché et des conditions de paiement avantageuses. Les années 30 représentent aussi un âge d'or pour la culture yiddish, qui fleurit avec force sur les pentes du mont Royal et donne naissance à une littérature et à des courants artistiques d'une grande intensité. Montréal devient, après New York, une des villes sur le continent où se manifeste avec le plus d'éclat l'élan créateur de la diaspora juive est-européenne. Des poètes yiddish, des cercles intellectuels et une école artistique hautement originale émergent dans la ville, inspirés à la fois des courants est-européens et de la vie montréalaise.

La période de la grande dépression représente aussi un sommet en ce qui a trait à l'expression de l'antisémitisme au Canada français, et en particulier à Montréal. La paupérisation accélérée que subissent les couches populaires et la diffusion des notions raciales promues par l'Allemagne hitlérienne ouvrent la porte à des courants de pensée fortement hostiles aux Juifs, dont celui représenté par Adrien Arcand. Le Québec francophone entre dans une phase d'isolement prononcé et plusieurs porte-paroles jugent que les Juifs représentent une forme de concurrence malsaine au petit commerce canadien-français. Des campagnes visant à s'opposer à l'immigration prennent forme ; elles ciblent les Juifs allemands persécutés par Hitler. Une fois les hostilités militaires déclarées, à l'automne 1939, s'évanouit aussitôt tout espoir de la part des Juifs canadiens d'ouvrir les portes du pays à leurs coreligionnaires européens. En quelques mois, la très grande majorité des populations juives de l'ancien continent tombe entre les mains des nazis. Les aléas de la guerre, des difficultés insurmontables sur le plan logistique et le secret entourant les massacres déjà en cours — en plus d'une indifférence face aux souffrances juives — empêchent les Alliés de voler au secours des populations juives déjà ciblées par les nazis. En janvier 1945, quand les armées russes libèrent le camp d'Auschwitz, six-millions de Juifs européens de toutes nationalités ont péri dans l'univers concentrationnaire nazi.

Porteurs d'une nouvelle identité juive

Au recensement de 1951, les statistiques indiquent pour la première fois que la majorité des Juifs montréalais sont nés au Canada. Cela signifie que les efforts d'adaptation consentis depuis le début du siècle commencent à porter fruit. À partir de cette décennie, l'anglais devient la langue maternelle de la plupart des tenants du judaïsme au Québec et le yiddish disparait rapidement du devant de la scène. Qui plus est, après la guerre, les barrières sociales et économiques qui entravaient encore la mobilité des Juifs s'estompent graduellement. Au Canada français, le déclin précipité de l'influence de l'Église prépare la voie à de nouvelles perceptions plus inclusives, bientôt renforcées par le Concile du Vatican et la publication en 1965 de l'encyclique *Nostra Aetate*, qui fait la promotion de l'œcuménisme. Le changement est particulièrement abrupt au Québec, où un nouveau profil identitaire émerge au sein de la population francophone, qui place la langue au centre des préoccupations collectives et relègue la foi à l'arrière-plan. Les Juifs ne sont plus perçus avant tout comme les tenants d'une religion en rupture avec le christianisme, mais comme une minorité culturelle qu'il est possible d'aborder dans un esprit d'ouverture.

L'antisémitisme, parfois virulent avant la guerre, s'estompe et se voit graduellement remplacé par une volonté de part et d'autre de rapprochement. Au début des années 50, le Congrès juif canadien lance le Cercle juif de langue française, un organisme qui va tenter pendant une trentaine d'années, sous la direction de Naïm Kattan, de réunir à Montréal des représentants des élites culturelles juives et francophones. L'initiative ouvre des perspectives radicalement nouvelles, qui permettent enfin aux populations juives d'espérer trouver une place au sein de la société de langue française telle qu'elle émerge après la guerre. Les avancées en éducation, la modernisation des structures institutionnelles, l'apparition de l'État québécois et l'émergence d'une nouvelle classe entrepreneuriale laissent en effet croire aux élites juives que le Canada français s'apprête à redéfinir ses paramètres identitaires. C'est une brèche dans laquelle s'engouffre le leadership communautaire pour enfin tenter d'entrer en contact avec la société francophone, restée jusque-là à peu près universellement hostile ou indifférente aux immigrants allophones et aux Juifs en particulier.

Les progrès les plus foudroyants de la population juive au cours de l'après-guerre se trouvent toutefois du côté de sa base économique. La disparition progressive des cloisonnements confessionnels, des barrières linguistiques et de l'unanimisme culturel ouvre la voie à une mobilité professionnelle accélérée, qu'élargit encore la prospérité générale qui suit l'armistice de 1945. Montréal connait une période de croissance exceptionnelle dont vont profiter à divers titres toutes les minorités culturelles et religieuses déjà installées dans la ville. Les Juifs, qui avaient beaucoup misé sur la qualité de l'éducation, voient les portes des universités et des marchés francophones s'ouvrir à eux. Il en va de même des professions libérales plus lucratives qui acceptent finalement de recevoir en leur sein des candidats issus de la grande vague migratoire juive du début du siècle. C'est un renversement complet de perspectives en un temps très court sur le plan historique.

Survivants de l'Holocauste et des Séfarades

Après la guerre, l'immigration juive en provenance d'Europe de l'Est reprend. Elle atteint en 1948 un sommet de 9000 personnes pour l'ensemble du Canada. Entre la fin des années 40 jusqu'au début des années 60, la moyenne des entrées se situe autour de 4000 personnes, ce qui est beaucoup plus bas qu'au cours de la période qui précède la Première Guerre mondiale. C'est la troisième vague migratoire en provenance d'Europe orientale — et aussi la dernière —, surtout composée de survivants de la Shoah et de personnes qui ont échappé d'une manière ou d'une autre aux massacres. Ces individus grossissent les rangs d'une communauté déjà bien en place et qui possède un vaste réseau d'institutions caritatives et éducatives. En 1951, on compte 80 000 personnes d'origine juive dans la région métropolitaine de Montréal, 102 000 en 1961. Le sommet est atteint en 1971 avec 112 000 Juifs dans l'agglomération montréalaise.

Pendant que les Juifs ashkénazes est-européens complètent leur intégration à la société québécoise et atteignent un niveau socioéconomique enviable, un nouveau mouvement de population juive se présente aux portes du pays, porteur de réalités culturelles et historiques radicalement différentes. En 1956, le Maroc obtient son indépendance et en quelques années, la très grande majorité des Juifs, au nombre de 250 000, quittent leur pays pour Israël, la France et l'Espagne. Au sein de cette population, un petit groupe se dirige vers Montréal, soit près de 7000 personnes. Il s'agit du plus important flux migratoire juif à s'établir au Québec au moment de la Révolution tranquille. Entre 1957 et 1972, 82 % des immigrants d'Afrique du Nord qui entrent au Canada proviennent du Maroc, toutes origines religieuses confondues. Par ailleurs, au cours de la même période, soit plus précisément de 1958 à 1966, 86 % des Marocains qui sont admis comme résidents permanents au pays sont de confession juive.

Les Juifs marocains se distinguent des Ashkénazes en ce qu'ils sont les héritiers du grand courant historique juif implanté dans la péninsule ibérique au début du Moyen-Âge, réduit à néant par l'expulsion de 1492. Ces derniers ont par ailleurs adopté dès le début du XX^{e} siècle le français comme langue d'usage, surtout dans les grandes villes de la côte où ils occupent une situation intermédiaire entre les colonisateurs européens et les masses de culture arabo-musulmane. Quand ces Juifs commencent à arriver à Montréal, vers 1960, ils optent pour une identité judaïque séfarade nettement affirmée. Les Marocains se bâtissent ainsi une place à part dans la structure communautaire érigée 50 ans plus tôt. Ils inaugurent ainsi une tendance qui ira s'affirmant après les années 60, à savoir une fragmentation croissante des différentes origines juives à Montréal et l'émergence de sous-communautés plus ou moins autonomes.

Au cours de l'après-guerre, les communautés juives de Montréal laissent derrière elles le quartier immigrant des années 30 et entreprennent de reconstruire une toute nouvelle structure institutionnelle, d'abord dans le quartier Snowdon, près de l'autoroute Décarie, puis encore plus loin à l'ouest, dans l'axe du boulevard Cavendish. Synagogues, centres communautaires, institutions culturelles et commerces spécialisés se réinventent dans la banlieue éloignée de Montréal et occupent des quartiers entièrement neufs. Ces déplacements géographiques sont rendus possibles par la mobilité socioéconomique généralisée qui affecte les populations juives de Montréal, et qui rend aussi possible une diversification très importante des services offerts par les grands organismes philanthropiques juifs. Aujourd'hui, il y a environ 90 000 Juifs dans la métropole ; ils sont établis surtout à l'ouest de l'autoroute Décarie et au sud de l'autoroute 40, qui traverse l'ile de part en part. On retrouve leur présence dans de nombreux domaines d'activité, tous liés intimement à l'avenir de notre société et où il est possible de préserver avantageusement l'identité juive québécoise.

Conclusion

La trame historique propre aux Juifs du Québec est riche en enseignements de toutes sortes et peut servir avantageusement en classe à approfondir les débats que traverse notre société autour d'enjeux comme l'immigration, la diversité religieuse et l'intégration des nouveaux venus. Quatre siècles d'histoire juive québécoise démontrent que des liens soutenus avec l'extérieur ont existé à différentes périodes, soit avec le Canada anglophone, soit avec différentes parties de l'Europe. Des conjonctures historiques et des vagues migratoires ont ainsi suscité l'apparition à Montréal et ailleurs au Québec de populations nouvelles, qui n'ont pas tardé à contribuer à l'évolution sociale et économique de leur société d'accueil. Les phénomènes que l'on peut observer dans le cas des Juifs se reproduisent d'ailleurs aujourd'hui avec d'autres groupes d'origines différentes, dont les Arabo-musulmans, les Latino-Américains et les Africains, et continuent de marquer nos milieux de vie. Dernier élément, le pluralisme interne très poussé de la communauté juive montréalaise, à toutes les époques, nous apprend qu'une identité culturelle n'est jamais univoque et fixe dans le temps et qu'il faut se méfier des étiquettes trop rigides.

Le rôle des missionnaires québécois dans l'immigration chilienne de 1970 à 1980

***Maurice Demers**, professeur agrégé, Université de Sherbrooke*

L'arrivée de milliers de Chiliens dans les années 1970 et 1980, qui fuyaient pour la plupart la dictature d'Augusto Pinochet, a marqué la société québécoise et a transformé la ville de Montréal, lieu d'établissement de la majorité au Québec. Ces derniers se sont intégrés dans leur société d'accueil, certains jouant un rôle important au sein du syndicalisme québécois et d'autres s'impliquant même en politique. C'est le cas du député de Québec solidaire Andres Fontecilla, qui a été élu avec plus de 5300 voix d'avance dans la circonscription de Laurier-Dorion aux élections provinciales d'octobre 2018. Andres Fontecilla a fui avec sa famille la répression du régime Pinochet en 1981. En s'installant au Québec dans les années 1980, alors qu'il était adolescent, il est devenu un enfant de la loi 101 et s'est intégré à la société québécoise francophone. Mais M. Fontecilla n'est pas le premier immigrant chilien à s'impliquer en politique. Dans les années 1990, Osvaldo Núñez a été député du Bloc québécois pour la circonscription fédérale de Bourassa. Militant du Mouvement d'action populaire unitaire (MAPU) au début des années 1970, il a travaillé pour le gouvernement de Salvador Allende avant d'être congédié lors du coup d'État du 11 septembre 1973. Il a fui son pays cinq mois plus tard pour le Québec. Avant de s'impliquer en politique, il a travaillé comme conseiller syndical pour un syndicat affilié à la Fédération des travailleurs du Québec (FTQ). C'est probablement en évoluant dans le milieu du syndicalisme qu'il s'est rapproché de l'indépendantisme québécois. Cet article cherche à présenter le rôle des missionnaires catholiques québécois dans l'accueil des réfugiés chiliens au Canada dans les années 1970-80.

Le rôle de l'Église catholique canadienne-française

Les Chiliens connaissaient les Québécois dans leur pays en raison de la présence missionnaire. Depuis 1853, les Sœurs de la Providence étaient arrivées au Chili pour s'occuper d'orphelinats, devenant ainsi les premières missionnaires canadiennes-françaises en Amérique du Sud. Elles seront rejointes par les sœurs du Bon-Pasteur de Montréal en 1935. Auparavant, à partir de 1871, les sœurs du Bon-Pasteur avaient établi des missions au Pérou et en Équateur. Sont venues ensuite les missions en Bolivie en 1892, en Colombie en 1908, au Nicaragua en 1913 et finalement au Chili en 1935. Cette connexion missionnaire s'est intensifiée avec l'Amérique latine durant et au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. De 1943 à 1945 seulement, huit communautés amorcent une mission en Haïti, trois font de même au Brésil et deux à Cuba. Finalement, trois autres communautés vont au Chili, au Pérou et en République dominicaine.

Au-delà de cette présence missionnaire accrue, deux évènements vont jouer un rôle crucial dans l'établissement des contacts : les fêtes en l'honneur de la Vierge de Guadeloupe à Mexico, en 1945, et le congrès panaméricain d'Action catholique à Santiago la même année. Maurice Veillette expliquait qu'après le congrès panaméricain d'Action catholique qui a eu lieu au Chili en 1945, «[l]a vitalité de la [Jeunesse ouvrière catholique] (JOC) canadienne frappa le cardinal [Caro] qui demanda l'aide d'un oblat canadien à la direction de l'Action catholique chilienne. Le père Albert Sanschagrin [...] fut désigné pour cette mission spéciale. Peu de temps après [...] le cardinal Caro ainsi que [l']évêque d'Iquique sollicitaient des Oblats pour leurs diocèses respectifs[1] ». Les oblats ont été très actifs par la suite dans les régions les plus défavorisées du Chili. Plusieurs autres communautés missionnaires du Québec les rejoindront.

De missionnaires à activistes

L'action des missionnaires s'est transformée dans les années 1960, ceux-ci se rapprochant des revendications des groupes populaires en faveur de la justice sociale. Avant la création de Développement et Paix, l'action des Canadiens français en Amérique latine était coordonnée par l'Office catholique canadien de l'Amérique latine (OCCAL), organisme créé à la fin des années 1950. Le Comité d'entraide missionnaire et son Centre d'études missionnaires (qui est devenu le Centre d'étude et de coopération internationale [CECI] en 1968) assistent aussi les religieux (en les aidant à comprendre les situations difficiles et les expériences individuelles vécues en mission). Cela a provoqué un renversement de perspective à propos des mouvements sociaux réformistes et des mouvements de résistance du peuple pour contrer les violences systémiques des États dans les années 1960.

Les religieux se retrouvent ainsi au centre des difficultés vécues par les Latino-Américains, car les régimes militaires qui prennent le pouvoir à partir de 1964 répriment les mouvements sociaux et ne luttent pas seulement contre les guérillas. Des centaines de milliers de personnes seront exilées, torturées, assassinées ou portées disparues. La circulation des témoignages de cette violence systémique, ainsi que l'accueil des réfugiés ont suscité une prise de conscience à propos des violations des droits de la personne et ont généré de nouvelles formes de solidarité nord-sud.

L'expérience de terrain — qui met en contact les missionnaires avec la pauvreté extrême et plusieurs formes de violence qui affligent les pauvres — ainsi que la publication des encycliques *Mater et Magistra, Gaudium et Spes*, et *Populorum Progressio* contribuent à changer la compréhension du missionnariat dans le tiers-monde, ce qui, après l'adoption de l'option préférentielle pour les pauvres par l'épiscopat latino-américain à Medellín en 1968, valorise la compréhension de la religion catholique en Amérique latine. La situation latino-américaine, avec ses injustices et la répression subie par la population, est perçue d'une manière radicalement différente dans les publications catholiques québécoises à partir du tournant des années 1966-68. Les textes de théologiens latino-américains circulent aussi abondamment, quand ceux-ci ne sont pas tout simplement de passage au Québec. Claude Lacaille, un missionnaire de Trois-Rivières, relate l'importance de sa rencontre avec Gustavo Gutiérrez, un des porte-paroles de la théologie de la libération :

> J'ai eu le privilège d'entendre Gustavo [Gutiérrez] à Montréal en 1969, à ma sortie d'Haïti : ce fut une véritable lumière sur le chemin que j'allais parcourir. Je découvrais enfin une théologie qui éclairait mon vécu. Hier, ligoté par l'impuissance devant tout ce mal social, je commençais à me percevoir comme un acteur de changement en exerçant mon métier de missionnaire[2].

Les missionnaires québécois ont été fortement influencés par la théologie de la libération. Ils et elles ont trouvé une nouvelle «manière de vivre l'Évangile dans la proximité et la solidarité avec les personnes exclues, appauvries » au sud[3]. Cela transforme les rapports avec la population locale.

Une réelle communauté d'intérêts aux dimensions transnationales a ainsi émergé, liant les acteurs catholiques du nord et du sud. Au Chili, plusieurs missionnaires se sont investis dans la reconstruction du Chili promue par le gouvernement socialiste de Salvador Allende. D'autant plus que cette communauté d'intérêts aux dimensions transnationales impliquait aussi les syndicats québécois qui ont forgé des liens avec des syndicats du Chili. Cette nouvelle solidarité influence les publications au nord qui incluent les témoignages de missionnaires œuvrant auprès des populations les plus opprimées et font part d'analyses scientifiques marxisantes dénonçant la violence qui y est faite aux pauvres au nom de l'anticommunisme. Cela a changé les perspectives et a transformé le regard désapprobateur d'antan en dénonçant plutôt le sous-développement de la région. Yves Vaillancourt affirmait d'ailleurs qu'une «chose est certaine : en climat prérévolutionnaire, les sociétés se divisent en deux camps et il est difficile d'être des deux côtés à la fois. Il faut choisir : pour la dépendance… ou pour la libération[4]. » Des pressions sont exercées par les Oblats œuvrant en Amérique du Sud sur le gouvernement canadien : ils soumettent en 1970 un mémoire intitulé *Canada's External Relations with Latin America* demandant au gouvernement de se détourner des élites latino-américaines exploiteuses et de faire obstacle à l'impérialisme étatsunien. Ce document reflète bien le caractère engagé des prises de positions des oblats en Amérique du Sud.

Ce bouillonnement en Amérique latine affecte bien évidemment les missions au Chili. L'oblat Guy Boulanger a vécu cette transformation. Il a d'abord exercé son ministère à Pica, un village ouvrier au pied des Andes près du désert d'Atacama, où il côtoie des mineurs. Il est alors intégré «à l'équipe missionnaire de la mine de Victoria, située non loin de là, dans la province d'Iquique[5]. » Le père Boulanger m'a confié en entrevue :

> Je suis revenu dans les mines et j'ai été directeur d'une école industrielle. C'était une école privée. Je me suis approché ainsi de la vie quotidienne des gens ; j'ai fait beaucoup de choses : parfois j'étais professeur, à d'autres endroits j'étais curé, j'ai même travaillé avec des mouvements d'action catholique et j'ai travaillé dans les mines. Les gens étaient très politisés, surtout dans les mines. Quand je travaillais dans les mines j'étais payé par la mine alors ça faisait des relations avec les travailleurs qui n'étaient pas toujours très claires. On essayait de travailler plus avec les travailleurs qu'avec les gérants des mines[6].

Il s'est finalement impliqué dans l'œuvre pastorale de l'équipe Calama, qui avait comme objectif «de politiser les ouvriers à la lumière de l'Évangile, de les aider à analyser les forces qui les exploitaient et les opprimaient, et de leur montrer qu'une économie socialiste est plus proche des valeurs catholiques que le capitalisme[7]. » Comme plusieurs autres missionnaires québécois qui s'étaient impliqués dans des mouvements de conscientisation auprès de la population durant le gouvernement de Salvador Allende, Boulanger s'est exilé du pays au lendemain du coup d'État d'Augusto Pinochet le 11 septembre 1973.

Plusieurs de ces missionnaires, à l'instar de l'oblat Guy Boulanger, ont été affectés par le coup d'État. Plusieurs ont dû quitter le Chili et certains, comme la religieuse Clotilde Bertrand et les membres de Comité Québec-Chili, ont aidé nombre de Chiliens à se réfugier au Québec. Le professeur retraité du département d'histoire de l'UQAM, Jose del Pozo, lui-même un immigrant chilien qui est un bel exemple d'intégration, a écrit le livre *Les Chiliens au Québec. Immigrants et réfugiés, de 1955 à nos jours*, qui fait part de cette expérience de migration et d'intégration. Il écrit :

> La décision de quitter le pays était bien sûr étroitement liée au sentiment de menace qui planait sur les anciens partisans d'Allende. Mais tous ne partirent pas immédiatement après le coup d'État. Certains prirent leur décision après avoir subi la répression, mais non sans avoir essayé de refaire leur vie ou de mener certaines actions de résistance [...] Ce sentiment était alimenté par l'ampleur de la répression, qui avait dépassé ce que les gens imaginaient. La mort du président Allende le jour même du coup d'État, le bombardement du palais de La Moneda, siège du gouvernement, l'interdiction des partis politiques, la fermeture de tous les médias favorables à l'Unité populaire et de plusieurs facultés et écoles universitaires, les arrestations massives, les perquisitions violentes (*allanamientos*), l'instauration d'un couvre-feu (*toque de queda*) de 22 heures à 6 heures, la proclamation de l' «état de guerre »...[8]

C'est donc une population qui avait vécu un traumatisme qui s'est réfugiée au Québec. Néanmoins, les gens qui se sont réfugiés ont trouvé des syndicats, des groupes communautaires, ainsi que des communautés religieuses qui étaient bien au fait de leur situation au Chili. «Des sociétés faites pour être tricotées serré », a déclaré le professeur de l'UQAM Ricardo Peñafiel lors d'une discussion sur l'immigration chilienne au Québec organisée par le Comité des droits de la personne en Amérique latine le 11 février 2016. Cela a probablement facilité l'intégration d'un bon nombre d'entre eux ; plusieurs personnes ont d'ailleurs collaboré avec des syndicats québécois, à l'instar d'Osvaldo Núñez, ou dans des groupes communautaires, comme Andres Fontecilla. Mais les Chiliens n'ont pas été les seuls à être traumatisés. Del Pozo écrit :

> Les étrangers résidant au Chili qui étaient soupçonnés de collaborer avec le régime socialiste déchu subirent aussi la torture et des mauvais traitements. Parmi eux se trouvait Clotilde Bertrand, une religieuse québécoise arrivée au Chili en 1970 qui œuvrait dans une église dans le sud de Santiago, qui faisait du travail social auprès des jeunes déshérités du quartier et qui avait été arrêtée le jour même du coup d'État. [...] Clotilde partit vers Montréal le 15 septembre. Peu après son arrivée au Québec, elle allait jouer un rôle très actif dans l'accueil des réfugiés chiliens[9].

Claude Lacaille, un religieux de Trois-Rivières, a fait le chemin inverse et a décidé de se rendre au Chili au lendemain du coup d'État, «car c'est à cet endroit que les gens avaient le plus besoin de moi[10] ». Il était déjà allé deux fois au Chili pour prêcher des retraites auprès des oblates. Lacaille avait vécu un processus de conscientisations au fil des années 1960, après son expulsion d'Haïti pour avoir critiqué la hiérarchie, et il avait intégré les thèses de la théologie de la libération à son missionnariat.

Au Chili, il organise l'Église populaire en solidarité avec les persécutés du régime Pinochet. Il explique une de ses actions en ce sens :

> J'ai accompagné 1000 familles avec des bébés qui ont envahi un terrain pour l'occuper. Les personnes se faisaient battre et moi j'étais au milieu d'eux. Ils m'ont demandé : est-ce qu'on peut s'en aller à la chapelle ? J'ai dit bien sûr, donc les gens sont entrés dans la chapelle. [...] Donc la seule chose que l'on pouvait faire c'était de rester dans la chapelle jusqu'à tant que les maris des femmes seraient libérés de leur emprisonnement. L'armée nous a menacés d'envahir la chapelle si les femmes ne quittaient pas. Nous avons alors appelé le cardinal qui est arrivé avec ses vicaires. L'armée arrive ensuite avec la police secrète et des caméras de télévision. J'ai demandé au cardinal de venir rencontrer les femmes dans la chapelle. Les femmes étaient dans la chapelle depuis deux jours avec leurs enfants, leurs bébés, il y en avait 120, sans eau courante pour laver les enfants. Il faisait très chaud dans la chapelle. Quand on a ouvert la porte pour que le cardinal entre, il est venu une odeur épouvantable. Les femmes ont demandé de l'aide au cardinal, qui a fondu en larmes devant les caméras de télévision. Cette image est passée par la suite aux nouvelles. Les femmes ont ensuite occupé le territoire adjacent, mais l'armée n'est pas intervenue directement suite à cet évènement avec le cardinal. C'était la première fois que des gens avaient osé s'opposer à la dictature. C'était en 1980[11].

À d'autres moments, ce sont des dissidents politiques qu'il cache et aide à fuir le pays. Il explique : « "Febe" avait cogné à ma porte à 11 h le soir et m'avait demandé de rester pour la nuit, car elle était recherchée par la police militaire. Je ne cherchais pas à risquer ma vie, mais j'ai été solidaire avec elle. On l'a mise le lendemain dans une valise d'auto et on est allé la porter chez les sœurs clarisses. Elle s'est fait passer pour une religieuse et elle a réussi par la suite à sortir du pays[12]. » Plusieurs gens ont réussi à fuir le Chili pour migrer à l'étranger, dont le Québec, grâce à des histoires semblables.

De retour au Québec, ces histoires de solidarité donnent espoir au Comité Québec-Chili et à des organismes comme le Comité chrétien pour les droits de la personne en Amérique latine, qui facilite la migration des réfugiés au Québec. Il faut dire que les religieux expulsés du Chili, qui avaient publié un manifeste à leur retour au Québec dénonçant les « conditions infrahumaines » des masses exploitées et condamnant la complicité abjecte « de pays capitalistes étrangers, dont le nôtre[13] », ainsi que les membres du Comité Québec-Chili et d'autres organismes de la société civile québécoise avaient fait pression sur le gouvernement canadien pour qu'il accueille plus de réfugiés chiliens. Jose del Pozo nous rappelle que « [l]es chiffres indiquent que l'accueil des Chiliens fut effectivement plus limité que celui accordé à d'autres groupes : le Canada avait accueilli 38 000 Hongrois en 1956 et 1957, 12 000 Tchécoslovaques en 1968 et 1969, 7000 Ougandais en 1972 et 1973 et 10 300 Libanais en 1976 et 1977. Par contre, le nombre total des personnes admises dans le cadre du "Programme spécial pour l'Amérique du Sud" (créé surtout à l'intention des Chiliens, des Argentins et des Uruguayens) fut de 6600 de 1973 à 1978[14]. » Le Canada, qui avait été généreux dans le passé quant à l'accueil de réfugiés fuyant un régime communiste, avait beaucoup plus de réticences à accueillir des réfugiés eux-mêmes socialistes. C'est grâce aux pressions de la société civile, surtout québécoise, que le gouvernement se résigna à ouvrir les portes un peu plus grandes. La société civile s'était mobilisée en raison des expériences de solidarité qui avaient mis des Québécois en relation avec des Chiliens par le passé. C'est ce qui rend l'accueil des Chiliens au Québec si remarquable dans l'histoire du Québec, un peu comme l'accueil des *boat-people* à la fin des années 1970.

En conclusion, on doit reconnaitre toutefois que les raisons de venir au Québec étaient multiples. Le cas des réfugiés est seulement celui qui a marqué le plus notre imaginaire. Des milliers de Chiliens qui ont émigré au Québec, « 37,7 % des personnes sont arrivées au Québec avant 1986, 34,6 % au cours des années 1986 à 1995, 18,6 % de 1996 à 2005, alors que 9,2 % ont immigré durant la période la plus récente (2006 à 2011) », apprend-on dans une étude québécoise de 2011[15]. Évidemment, les personnes arrivées après la fin de la dictature en 1990 ont migré pour d'autres raisons que la répression de la dictature ; ils ont probablement migré pour des motivations plus semblables aux autres immigrants latino-américains qui ne fuient pas la répression d'une dictature. Même durant les années Pinochet, les Chiliens qui sont arrivés au Québec n'ont pas tous quitté le Chili parce qu'ils étaient persécutés. Néanmoins, on se rappellera la migration des Chiliens durant les années 1970 et 1980 comme une histoire de solidarité entre le Québec et le Chili.

NOTES

[1] Maurice Veillette, o.m.i., « Un bon coup du Cardinal Caro ! », *L'Apostolat*, avril 1959, p. 8.
[2] Claude Lacaille, *En mission dans la tourmente des dictatures*, Montréal, Novalis, 2014, p. 43.
[3] *Ibid*., p. 12.
[4] Yves Vaillancourt, « Les chrétiens révolutionnaires en Amérique latine », *Relations*, n° 361, mai 1971, p. 139.
[5] Yves Carrier, *Théologie pratique de libération au Chili de Salvador Allende : Guy Boulanger, Jan Caminada et l'équipe Calama : une expérience d'insertion en milieu ouvrier,* Paris, Harmattan, 2013, p. 53.
[6] Entrevue avec Guy Boulanger, réalisée par Maurice Demers à Richelieu, Québec, le 8 novembre 2017. Cette entrevue a été réalisée dans le cadre du projet « La militance pour les droits humains en Amérique latine durant la guerre froide racontée par les missionnaires catholiques du Canada » financé par une subvention de développement Savoir du CRSH.
[7] Gregory Baum, compte rendu du livre *Théologie pratique de libération au Chili de Salvador Allende , Relations*, n° 767, septembre 2013.
[8] José del Pozo, *Les Chiliens au Québec. Immigrants et réfugiés, de 1955 à nos jours*, Montréal, Boréal, 2009.
[9] *Ibid*., p. 39.
[10] Entrevue avec Claude Lacaille, réalisée par Maurice Demers à Trois-Rivières, Québec, le 29 mars 2018. Cette entrevue a été réalisée dans le cadre du projet « La militance pour les droits humains en Amérique latine durant la guerre froide racontée par les missionnaires catholiques du Canada » financé par une subvention de développement Savoir du CRSH.
[11] *Ibid*.
[12] *Ibid*.
[13] Collectif, « Manifeste des missionnaires québécois expulsés du Chili. Document. », *Relations*, n° 388, décembre 1973, p. 336.
[14] José del Pozo, *Les Chiliens au Québec. Immigrants et réfugiés, de 1955 à nos jours*, Montréal, Boréal, 2009, p. 47.
[15] Gouvernement du Québec, « Portrait statistique de la population d'origine ethnique chilienne au Québec en 2011 », 2014, http ://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-chilienne-2011.pdf

CE QUE «NOUS » VEUT DIRE : De qui le programme d'histoire du Québec est-il l'histoire ?

***Marc-André Éthier**, professeur, Université de Montréal*
***David Lefrançois**, professeur, Université du Québec en Outaouais*[1]

L'école a souvent servi à ce que la population ou une partie de celle-ci puisse s'identifier à un pays et se voir comme un tout (une «communauté »), en raison de caractéristiques et de champs d'intérêt que partageraient les individus visés et qui les différencieraient d'autres populations. D'ailleurs, le verbe «s'identifier à » a pour sens premier de se considérer comme identique, constituant une seule et même entité, un «nous » indifférencié pour l'essentiel, indivisible, immuable – quoique ce dont se compose le «nous » (ou, à l'inverse, l' «Autre ») varie aussi bien dans le temps que dans l'espace et que sa définition constitue un enjeu politique et social. Au Québec, le curriculum d'histoire obligatoire en troisième et quatrième années du secondaire a-t-il ou doit-il avoir ce but et, le cas échéant, quelles identités les prescriptions officielles, les manuels, les enseignements ou les évaluations promeuvent-ils réellement et devraient-ils favoriser ? Ces questions étaient au centre de vives polémiques en 2006, opposant différentes définitions de ce «nous » ; elles ont aussi suscité moult recherches (par exemple : Boutonnet, 2013 ; Brunet, 2016 ; Demers, 2011 ; Déry, 2018 ; Lanoix, 2019 ; Lévesque, 2018 ; Moisan, 2011).

De 2012 à 2016, de tels débats sur le cours d'histoire nationale au Québec ont soulevé à nouveau des passions rivales, avant l'actuelle accalmie. Bien que d'une moindre envergure médiatique qu'en 2006, en gros, ils posaient la même série de questions. Cet article s'intéresse en particulier à trois des questions abordées dans ces débats : les discours médiatiques de cette époque soutenaient-ils les mêmes identités nationales qu'en 2006 ? Que disaient-ils à propos des Premières Nations ? Les diverses positions qu'ils énonçaient se reflètent-elles dans le programme d'études implanté en 2017 ? Nous comptons apporter des éléments de réponses à ces questions en analysant le contenu de deux types de documents textuels : médiatiques et officiels.

La première partie de cet article rappelle brièvement deux des types de discours les plus entendus en 2006 sur les identités nationales et les rapports qu'ils entretenaient avec les programmes d'histoire du Québec et du Canada de 1982 et de 2007. La deuxième partie rend compte du traitement des vocables «nation québécoise » et «nous » dans les articles publiés de 2012 à 2016 par les quotidiens québécois à propos du programme. La troisième analyse le programme d'études de 2017 (révisé en 2018). La quatrième et dernière partie soumet à la discussion les résultats présentés et leurs retombées[2].

Les deux types de discours sur l'identité en 2006

La controverse de 2006 — sur la réforme de l'enseignement de l'histoire du Québec qui se préparait et qui a donné lieu au programme d'études adopté en 2007 — portait entre autres sur la crainte de voir le concept de nation expulsé de l'histoire à enseigner et d'affecter la définition de l'identité québécoise. Cela nous a incités à analyser les discours sur l'enseignement de l'histoire du Québec publiés à l'époque en français dans les quotidiens canadiens qui ont la plus grande circulation au Québec pour savoir ce que recouvrait le concept de «nous » auquel se référaient les principaux auteurs d'articles d'opinion.

Nous avons pu ranger la plupart des discours en deux grandes catégories qui attribuaient des significations différentes au terme «nous » (Éthier et Lefrançois, 2011) : un courant traditionnel (comme celui de Charles-Philippe Courtois), plus proche du nationalisme de survivance ou du cléricionationalisme, mettant l'accent sur l'exceptionnalité de l'histoire du Québec, et un courant inter- ou multiculturel (comme celui de Gérard Bouchard ou Jocelyn Létourneau), soulignant la normalité de l'histoire du Québec (c'est-à-dire que l'histoire du Québec a été travaillée par des mouvements semblables à ceux qu'on trouve à l'œuvre ailleurs, comme la modernité, par exemple). Certes, ce classement est réducteur, mais il rend compte de tendances fortes, par rapport à nos indicateurs. Le «nous » du courant traditionnel désignait en général les seuls descendants des colons français établis dans la vallée du Saint-Laurent entre 1617 et 1759. Le «nous » du courant inter- ou multiculturel incluait tous les habitants actuels de la province, avant ou après leur installation ou celle de leurs ancêtres aux 17e et 18e siècles.

Nous avons alors comparé les contenus des deux programmes d'études — celui de 1982 en vigueur au moment de la controverse et son éventuel remplaçant de 2007 — pour vérifier s'ils correspondaient aux attentes de l'un ou de l'autre de ces courants. Les résultats de cette collation ont montré que ces deux programmes rompaient avec le cléricionationalisme et véhiculaient un nationalisme interculturel. Celui-ci était centré sur une identité territoriale et institutionnelle, même si les auteurs des manuels définissaient les acteurs du récit avant tout dans leurs rapports (d'adjuvants, d'opposants et d'autres figures du schéma actanciel) avec la création de la nation territoriale. Cela a fait en sorte que les membres des Premières Nations, par exemple, ont à peu près disparu des textes après le 17e siècle (Demers, Lefrançois et Éthier, 2016 ; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014 ; Lefrançois, Éthier et Demers, 2011, 2014).

L'identité québécoise se dégageant des débats publics (2012-2016)

En 2012, peu de temps après son arrivée au pouvoir, le Parti québécois annonçait son intention de revoir le programme d'études de l'histoire nationale au deuxième cycle du secondaire, car, selon Marie Malavoy, la ministre québécoise de l'Éducation d'alors (Mathieu, 2012), celui de 2007 «noy[ait] le poisson de la souveraineté » et s'intéressait à des thèmes «moins en lien avec notre propre identité ». En 2013, la ministre instituait un comité de consultation sur l'enseignement de l'histoire dont les audiences ont eu lieu à la fin de l'année, puis notifiait en mars 2014 qu'un nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada serait élaboré en conformité avec les recommandations que ce comité avait tout juste déposées. Celui-ci a vu le jour en 2016 sous les auspices du Parti libéral de retour au pouvoir. Il a été adopté et mis en œuvre en troisième et quatrième années du secondaire en 2017, mais quelques modifications mineures lui ont été apportées à l'été 2018, à la suite d'une dénonciation du peu d'espace ménagé aux peuples autochtones. En effet, après la publication du rapport de la Commission de vérité et réconciliation, il devenait impossible d'ignorer la spoliation et les violences perpétrées à l'encontre des membres des Premières Nations, y compris les pensionnats «indiens » qui ont sévi jusqu'à tout récemment à travers le Canada.

Du reste, la plupart des articles d'opinion parus dans les quotidiens sur ce programme, entre le 1er janvier 2012 et le 31 décembre 2016, portaient sur le récit à raconter et sur qui devait en faire partie : les membres des Premières Nations, les descendants des colons arrivés après la Conquête, les nouveaux immigrants ou seulement les descendants des colons français. Les deux tiers des articles défendaient le programme en gestation et déploraient les tentatives d'aménager le contenu pour faire de la place aux Premières Nations ; celles-ci ne sont en général pas présentées comme faisant partie du «nous » québécois. Seul le tiers voulait au contraire ajouter des références à l'histoire de celles-ci (Éthier et Lefrançois, 2018).

Ces articles révèlent en outre un récit sous-jacent qui ne problématise pas les nationalismes, ne fournit pas de base à l'analyse historienne des processus d'oppression (racialisation, etc.) des groupes sociaux minorisés, telles les Premières Nations ; ce récit essentialise et réifie (ou «objectifie ») les identités et certains concepts contingents, comme celui de «nation » : la nation existe de toute éternité, elle ne change pas et n'est pas traversée par des divisions de classes qui la dépassent. L'État-nation, par exemple, n'est pas problématisé, comme s'il s'agissait d'une institution dont l'existence et l'importance ne peuvent être remises en question. Enfin, les débats entre spécialistes disciplinaires ne sont pas non plus considérés. L'histoire savante étant alors considérée comme achevée et unanime, il n'apparait pas nécessaire de revoir la manière dont sont présentées les Premières Nations, par exemple, ou de remettre en question les récits traditionnels qui les excluent ou qui postulent que les Québécois dits de souche sont homogènes et descendent tous et exclusivement de colons français. En somme, la position majoritaire diverge de celle de plusieurs didacticiens (y compris les auteurs de ces lignes).

L'identité québécoise émergeant du programme d'histoire nationale de 2017

La présente analyse insiste sur les pages de mise en contexte et les précisions des apprentissages dans le programme d'études en vigueur actuellement (Québec, 2017), tout en mettant en relief la présence ou l'absence, l'inclusion ou l'exclusion des membres des Premières Nations dans l'ensemble du texte de ce programme. Le cas échéant, nous mentionnerons les éléments pertinents apparaissant dans la version de l'été 2018.

Le programme d'études contient moins de 30 concepts (au lieu des 70 de celui de 2007) et se subdivise en 8 grandes périodes. Les deux premières couvrent 226 ans (1534-1760) : c'est le «régime français », dont la période avant le contact (pour laquelle aucune date n'est fournie, mais qui remonte certainement à plusieurs milliers d'années). Les trois périodes suivantes couvrent 136 ans (1760-1896) : c'est le «régime britannique » (la Conquête) et le début du «régime fédéral canadien ». Cela inclut le changement d'empire (1760) et la lutte des patriotes (1837), deux phénomènes au centre du discours nationaliste québécois, ainsi que la mise en place du régime fédéral canadien. Les trois dernières couvrent 121 ans (1896-2017) : c'est le régime canadien et les tentatives de réalisation d'un régime québécois.

Nous avons isolé au moins quatre observations concernant le contenu et qui fournissent quelques pistes de réponse à propos de la présence autochtone dans le programme d'études.

1. D'abord, le programme compte 470 noms propres ; ils désignent en majorité des lieux géographiques (Amérique, Appalaches, Bas-Canada, Saint-Laurent, Tadoussac, etc.) ;
2. Certains noms de personnes désignent plutôt des accords, commissions, résolutions, traités, etc. (Allaire, Bélanger-Campeau, Laurendeau-Dunton, Russell, etc.) Quelques-uns renvoient à des associations (Société Saint-Jean-Baptiste, etc.) ;
3. Parmi les 33 personnages humains identifiables, un est autochtone (Pontiac), 10 sont anglophones (dont B. Mulroney, mais pas P.-E. Trudeau). Il n'y a aucun Métis, pas même Riel (les Métis sont cités dans la version de 2018). Les deux tiers des personnages sont donc des figures canadiennes-françaises ;
4. Des 33 personnages, 28 sont des hommes et ils se trouvent dans les chapitres postérieurs à 1791.

Une caractéristique importante de la précédente génération de manuels se perpétue dans le programme actuel (Éthier, Lefrançois et Demers, 2013), à savoir que les personnages humains de celui-ci qui ne sont pas issus d'une élite ne sont pas les héros (individuels ou collectifs) d'une quête et rarement des adjuvants :

> L'instauration du Gouvernement royal en 1663 marque un tournant. En faisant de la Nouvelle-France une colonie royale, Louis XIV entreprend sa réorganisation judiciaire et politique, la dotant, entre autres, d'un conseil souverain. Alors que le gouverneur commande l'armée et se charge de la diplomatie avec les Premières Nations, l'intendant met en place un ensemble de mesures avalisées par la métropole pour dynamiser l'économie et régir la vie civile des habitants. Arrivé en 1665, Jean Talon, premier intendant en Nouvelle-France, développe le commerce et l'industrie, et favorise la

> croissance de la production agricole. Il contribue à l'adoption et à l'application de politiques démographiques qui, bien que temporaires, auront des répercussions sur l'accroissement naturel de la population, certaines de ces politiques ayant mené notamment à l'arrivée d'un grand nombre de femmes (Québec, 2017, p. 25).

Cet extrait permet de s'interroger sur le contenu du programme de 2017 qui présente les premiers occupants de l'Amérique comme subissant passivement la présence des Européens.

Certes, dans la dernière réalité sociale (pour reprendre les termes du programme), les auteurs du programme mettent en évidence les «conventions établies avec les Cris, les Inuits et les Naskapis [...] représentatives de la nécessaire conciliation entre l'État québécois et les Premières Nations et la nation inuite » (p. 54). Ils décrivent cependant les changements dans l'histoire comme le résultat de la volonté d'une version séculière d'un démiurge désincarné, un État anthropomorphique qui agit sur lui-même, par exemple : «Fort d'un large consensus social, l'État québécois est l'instrument de l'accélération de la modernisation de ses institutions et de la promotion de l'identité québécoise » (p. 55), ce qui s'apparente à une attribution causale externe (Éthier, 2000). Tout se passe comme si les Autochtones «subissaient » l'histoire et ne la faisaient pas.

Ce programme d'études contient en général peu de références aux membres des Premières Nations et à ce qui donne des raisons et des moyens (liés à la démarche critique de la pensée historienne) de se poser des questions, de mener des recherches pour répondre à celles-ci, d'évaluer ou de préparer ses propres interprétations, qu'elles portent sur des phénomènes ou structures continus, revenus ou révolus, ou sur des arguments et discours qui utilisent le passé pour contester ou pour proposer, au présent, des actions (entre autres concernant les Premières Nations). Ainsi, on trouve 102 occurrences du lexème «nation », mais aucune pour «Premières Nations», « nations amérindiennes » ou «nations autochtones » (mais 54 occurrences du mot «Autochtones »). La deuxième mouture (été 2018) du programme *Histoire du Québec et du Canada* en contient 12 du syntagme «Premières Nations », alors que le nombre d'occurrences du lexème «autochtone » ne change pas (54).

La partie du programme d'études *Précision des connaissances* explicite 467 éléments de connaissance que les élèves devront avoir acquis au terme du cours et qui feront l'objet de l'épreuve ministérielle finale. Cent des éléments de connaissance se trouvent dans les thèmes associés au régime autochtone ou français, lequel dure 226 ans ; 176 figurent parmi ceux reliés en gros au régime britannique (et canadien) qui dure 80 ans ; 191 sont dans ceux se rapportant au régime canadien (dont l'époque actuelle) qui dure 177 ans. (La deuxième version du programme, celle de 2018, comporte 97 éléments pour la première période, 112 pour la deuxième et 249 pour la troisième, soit 458 au total.)

Tableau : Nombre total d'éléments de connaissance précisés par période (versions 2017 et 2018)

Époque et durée	1534-1760 Autochtone ou français (226 ans)	1760-1840 Britannique et canadien (80 ans)	1840-2017 Actuel (177 ans)	Total
Nombre d'éléments de connaissance (2017)	100	176	191	467
Nombre d'éléments de connaissance (2e version, 2018)	97	112	249	458

On remarque donc que la densité de connaissances à mémoriser est inférieure durant les périodes du régime autochtone ou français. D'ailleurs, les évènements liés au changement d'empire — qui sont au nombre 49 (48 dans la version de 2018) — et ceux liés à la lutte des patriotes — le programme en désigne 62 (63 dans la version de 2018) — forment environ 24 % des connaissances évaluées dans ce programme (33 % dans la version de 2018). En revanche, les 31 évènements associés à l'expérience des membres des Premières Nations au moment du contact représentent un peu moins de 7 % du total, mais 30 dans la version 2018 (soit une proportion à peu près égale). Le nombre d'évènements cités dans les 7 autres périodes augmente dans cette version ; il est porté à 28 (sur les 308 associées à ces périodes, soit environ 9 %). Néanmoins, les évènements associés aux membres des Premières Nations restent rares ; les périodes où ils sont minorisés gardent en outre une très grande importance dans le programme, malgré les velléités affichées par les porte-paroles du ministère de l'Éducation. D'ailleurs, dans un des manuels agréés, le chapitre sur la formation du régime canadien (1840-1896) compte 110 pages, mais 8 seulement sur les Autochtones ou les Métis (soit 7 %), ce qui correspond tout à fait au prorata de la *Précision des connaissances.*

En somme, après le contact avec les colonisateurs européens, les membres des Premières Nations ont tôt fait d'être effacés des pages du programme d'études, exception faite de quelques apparitions ponctuelles, occupant peu de place. Tout cela s'inscrit globalement en continuité avec le programme précédent en ce qui concerne l'importance qualitative et quantitative accordée aux colonisateurs français, aux Canadiens (ou Canadiens français, après la Conquête) et par rapport aux Premières Nations. La tendance observée depuis 1982 se poursuit : la proportion croît doucement, mais reste faible[3].

Discussion et retombées : adopter une autre option à l'enseignement d'une trame narrative nationale assignée

> Ce qu'il faut développer, c'est la critique, la vérification des faits, l'indépendance de pensée, une compréhension personnelle du présent et de l'avenir, l'indépendance de caractère, le sentiment de la responsabilité, la lucidité envers soi-même comme envers ce que l'on fait (Trotski, 1923, p. 174).

Les questions les plus courantes dans le débat québécois (mais ailleurs aussi) sur l'enseignement de l'histoire, depuis le début du troisième millénaire, ont trait à la teneur du récit à faire assimiler et au rôle de celui-ci pour conforter ou construire la mémoire, l'identité ou le comportement des citoyens.

La controverse entourant l'enseignement de l'histoire a tourné en particulier autour de la question de l'ethnicité, de l'identité, de la nation et du «nous » québécois. Les discours diffusés dans les médias de 2012 à 2016 soutenaient les mêmes identités nationales qu'entre 2006 et 2012. Ils présentaient en général les membres des Premières Nations comme formant un «autre » par rapport au «nous » québécois, ce qui se reflète en partie dans le programme d'études implanté en 2017.

De fait, l'emploi du «nous » relève souvent du courant traditionnel. Autrement dit, tout se passe comme si, pour les auteurs de ces articles d'opinion,

1. tous les Québécois (ou Canadiens français) d'aujourd'hui n'avaient que des intérêts communs entre eux et avec «leurs ancêtres » (les colons français),
2. tous les Autochtones d'aujourd'hui partageaient des intérêts entre eux et avec leurs ancêtres et
3. les intérêts respectifs des uns et des autres s'opposaient de façon congénitale et irréconciliable.

À notre avis, cela est faux, et cette position erronée alimenterait la concurrence des mémoires et le besoin de se diviser les heures d'enseignement accordées à l'un ou l'autre groupe : dans un jeu à somme nulle, toute heure attribuée à l'histoire des Premières Nations est vue comme une heure enlevée à l'histoire des «Québécois », et vice versa. D'autres auteurs, bien sûr, proposent de créer de nouveaux mythes (à l'échelle du territoire québécois, pour Bouchard, ou canadien, pour Létourneau) qui sont plus larges et permettent d'assimiler tous les habitants du territoire à leur projet inter- ou multiculturel. Comme l'accent est mis sur la narration d'une histoire et l'exposition des faits avérés (et non sur la problématisation et l'enquête, ce qui mettrait l'accent sur le caractère construit des faits, des périodes, etc.), le débat porte sur l'identification du héros de cette narration et des évènements à raconter. Le programme et les manuels d'histoire du Québec en 3e et 4e secondaire récupèrent cependant peu les Premières Nations pour créer un nouveau mythe national, les ignorant le plus souvent ou les présentant comme un «eux », certes, mais aussi comme des adjuvants (et non comme des opposants) à la création de la nation.

Un tel programme d'études peut nuire à la compréhension du déploiement séculaire de l'histoire des membres des Premières Nations dans leur diversité et leur agentivité parce qu'ils apparaissent et disparaissent. En effet, la période durant laquelle ils sont présents est celle qui précède le contact (vu comme existant dans un monde parallèle) et le processus de colonisation française (où ils servent d'adjuvants à la colonisation). Ils disparaissent lors de la période 1896-1945, malgré l'accélération du processus de colonisation vers l'Ouest, un processus marqué par l'accroissement des écoles résidentielles, la création de réserves, l'emprise des agents des affaires indiennes. Enfin, il manque d'information sur la vie quotidienne, la culture et les rapports sociaux aux 19e et 20e siècles… Par conséquent, le contenu du programme rend sans doute plus difficile, pour le lecteur, de cerner les raisons d'être du mouvement d'affirmation des membres des Premières Nations dans la période 1945-1980. Au demeurant, l'accent est encore mis sur l'acquisition de certaines connaissances, et non sur la problématisation ; cela soutient les cadres sociaux de la mémoire et renforce l'admissibilité apparente d'un récit national multiculturel. C'est pourquoi nous proposons une option autre à l'enseignement d'une trame narrative nationale assignée (monoculturelle, interculturelle ou multiculturelle ; québécoise ou canadienne), une idée basée sur l'usage de la pensée historienne comme outil d'autonomisation, de conscientisation, de critique sociale.

À notre avis, l'apprentissage et l'usage de l'histoire — peut-être cependant hors de la forme scolaire — peuvent en effet aider à problématiser le réel, les injustices particulières et, pour les groupes sociaux vivant ces injustices, les possibilités de se joindre à une réflexion sur ce qui les unit. Nous affichons notre parti pris politique : nous croyons que l'ensemble des élèves gagnerait à ce que l'histoire leur soit enseignée comme un moyen d'émancipation (Freire, 1974). Telle que nous la comprenons, la conscientisation met l'accent, nous dirions même l'emphase, sur l'implantation de conditions pouvant rendre les élèves plus capables d'une démarche politique critique : problématiser leur société, conduire des enquêtes pour répondre à leurs questions et déterrer les racines des dysfonctionnements sociaux, abstraire des réponses, partager leurs connaissances, agir de façon autonome et cohérente, et ce, de la manière la plus démocratique possible, c'est-à-dire en débattant rationnellement, dans le respect des faits et la tolérance d'opinions divergentes. Nous croyons de plus qu'il est possible de ne pas nous identifier aux détenteurs de la position d'hégémonie énonciative du passé, qu'ils s'appellent «Occidentaux esclavagistes » ou «Français colonialistes » ou «hommes misogynes », tout en partageant certains de leurs innombrables prédicats, y compris malheureusement certains défauts casuels. Pour notre part, quand nous utilisons le pronom «nous » d'identification, nous voulons nous référer à la fraction (majoritaire en nombre sinon en pouvoir «actué ») de l'humanité qui travaille et qui compte dans ses rangs Ernesto Guevara, Rosa Luxemburg, Malcolm X, Louis Riel, Thomas Sankara et tant d'autres, connus ou non, qui veulent un monde plus juste, que nous soyons à leur hauteur ou non.

L'histoire qui nous intéresse étudie des groupes de personnes vivant ou percevant à des degrés divers des situations d'aliénation, de domination ou d'exploitation ou visant à changer leur sort ; nous nous identifions au passé, au présent et au futur de ces groupes, quelles que soient leurs autres particularités. L'interprétation que nous faisons de cette histoire est qu'un recul des oppressions et des exploitations, comme tout phénomène politique, résulte d'une évolution d'ordinaire impulsée par les groupes minorisés eux-mêmes (Novack, 1971) et que cette évolution doit être vue, à une échelle de temps macroscopique, comme une série de révolutions dont la dynamique évoque un processus d'équilibration majorante piagétienne, transposé dans la vie politique des sociétés (et non pas dans la vie cognitive des individus), mais peut-être malheureusement réversible (Éthier, 2000). Nous voyons dans cet apprentissage une occasion de réfléchir aux causes de l'oppression et de son recul, pour agir de façon plus éclairée.

Nous croyons qu'il serait opportun de proposer aux élèves de mener des enquêtes sur des débats concernant des opprimés, comme ceux qui ont été soulevés par le déboulonnage ou le badigeonnage en rouge des statues de J. A. Macdonald, le «débaptême » d'édifices, de rues ou de parcs qui étaient dédiés à des personnes dont les actes sont à présent considérés comme racistes, etc. : pourquoi cela arrive-t-il maintenant ? Pourquoi ces comportements causent-ils une commotion ? Qui est d'accord

et qui est contre ? Depuis quand ? Quels gestes ont posés ces personnages et pourquoi sont-ils considérés différemment par certains ? On peut aussi se demander ce que les Autochtones revendiquent aujourd'hui, pourquoi ils le revendiquent, comment ont évolué leurs conditions de vie et leur place dans la société, pourquoi celles-ci ont changé, s'il y a des différences dans la culture matérielle, les rapports politiques et les conditions sociales d'existence au sein des populations autochtones (selon le genre, la classe sociale, la nation, l'époque, etc.) et par rapport à d'autres groupes (tous les descendants des colons français ne sont pas propriétaires de Bombardier ou de la chaine Couche-Tard, etc.), pourquoi ils ont gagné ou perdu, qui partage des intérêts ou des oppressions avec eux et ainsi de suite.

Évidemment, les auteurs de ces lignes adoptent une perspective, léniniste en l'occurrence : nous croyons que la cause du racisme est le capitalisme, pas le «système de justice blanc » ni les «Blancs », puisque les races sont un construit social sans existence objective, sauf pour diviser les gens, alors que les différences sociales existent. Ce construit bien sûr existe pour soi et par ses effets, ne serait-ce que parce qu'il sert de prétexte pour discriminer ceux qui ne sont pas «blancs », pour diviser, exploiter, opprimer.

Nous ne demandons évidemment pas à nos lecteurs de se convaincre que tous les travailleurs doivent s'unir aux Premières Nations dans la lutte pour mettre fin à leur oppression et à toutes les oppressions. Cependant, nous avons l'espoir que, s'ils apprennent à manier les outils mentaux de la méthode critique, les élèves et les enseignants, surtout ceux qui sont membres de groupes opprimés, y compris (malgré leur différenciation sociale croissante) les Canadiens français, voudront et sauront lutter pour établir l'équité du pouvoir de chacun sur la détermination des conditions de vie et de travail de tous, peut-être même malgré l'école et sa fonction de reproduction sociale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education, 50*(2/3), 225-246.

Brunet, M.-H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *McGill Journal of Education, 52*(2), 409-432.

Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*. Thèse inédite. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2016). Les programmes québécois d'Histoire et éducation à la citoyenneté en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, 151-160. Montréal : Fides Éducation.

Déry, C. (2017). Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education, 52*(1), 149-172.

Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*. Thèse inédite. Montréal : Université de Montréal.

Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2011). La question nationale et l'enseignement de l'histoire. *Enjeux de l'univers social – primaire et secondaire, 7*(1), 14-17.

Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2018). L'enseignement de l'histoire nationale au Québec : le nous, levier ou frein à la problématisation des construits identitaires et minorisants. *La Revue française d'éducation comparée*, (17), 61-85.

Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique, 22*(3), 165-178.

Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (2013). An analysis of historical agency in Québec history textbooks. *Education, Citizenship and Social Justice, 8*(2), 119-133.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : Maspéro.

Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. *McGill Journal of Education, 52*(1), 173-196.

Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 59-93). Québec : PUL.

Lefrançois, D., Éthier, M.-A. et Demers, S. (2014). A theoretical framework for analyzing discourse regarding post-colonial national identity in the debate on Québec history teaching. *Yearbook, Jahrbuch, Annales–International Society for History Didactics, 35,* 41-56.

Lévesque, C. (2018). L'enseignement de l'univers social au primaire d'un point de vue amérindien. *McGill Journal of Education, 53*(1), 47-67.

Mathieu, A. (2012, 11 octobre). Marie Malavoy : moins d'anglais, plus d'histoire. *Le Soleil*.
https ://www.lesoleil.com/actualite/education/marie-malavoy-moins-danglais-plus-dhistoire-b1caed7871f11d7aa9cc62b938989e89

Moisan, S. (2011). Citoyenneté minimale, démocratie et individualisme — représentations sociales d'enseignants d'histoire au secondaire. Dans Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Cardin, J.-F. (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*, 209-238. Québec : PUL.

Novack, G. (1971). Democracy and Revolution. New York : Pathfinder.

Québec (1982). *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire. Formation générale et professionnelle*. Québec :
ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique.

Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Domaine de l'univers social*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.

Québec (2017). *Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Trotski, L. (1923/1972). *Cours nouveau*. Paris : UGE.

NOTES

[1] Marc-André Éthier et David Lefrançois sont également membres du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et de l'Équipe de recherche sur la Diversité scolaire et l'éducation citoyenne (DiSEC).

[2] Ce texte reprend certaines analyses publiées dans Éthier et Lefrançois (2018).

[3] Notons que l'importance relative des périodes est stable aussi par rapport à 1982. En effet, dans le programme d'études de 1982, le régime autochtone ou français représentait 2/7 du programme, tout comme la Conquête et le parlementarisme (jusqu'à 1840), tandis qu'une part de 3/7 était consacrée à la période post-1867, les aspects socioéconomiques de la période de 1840 qui expliquent les origines de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique étant couverts dans l'ancien chapitre 5, alors que, dans le programme de 2017, la période de 1534 à 1840 compte 209 éléments de connaissance et la période de 1840 à 2017, 249.

Accueillir l'inconfort en classe pour mieux réfléchir aux rapports de pouvoir

Marie-Hélène Brunet, *professeure adjointe, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa*

Depuis quelques années déjà, j'ai le grand privilège d'enseigner à l'université à la formation à l'enseignement, d'abord comme chargée de cours dans différentes universités, puis, plus récemment, comme professeure. Je donne les cours relatifs à la didactique des sciences humaines et sociales de même que des cours d'éducation à la citoyenneté. Ces différents sujets ne peuvent faire l'économie de nombreuses questions sensibles étroitement liées aux rapports de pouvoir : race, genre, langue, religion, incapacité, etc. C'est par ailleurs une inquiétude qui revient chaque fois dans mes cours : comment un.e enseignant.e peut amener ces sujets en classe sans risquer de heurter les sensibilités d'élèves plus vulnérables, les réactions émotives de résistance d'autres, ou même le *backlash* de certains parents ?

Inévitablement, des étudiant.e.s soulignent alors que leur rôle est de demeurer «neutres » et «objectif.ve.s » et qu'elles et ils ne peuvent donc ni évoquer leurs propres opinions, ni favoriser un récit plutôt qu'un autre, et qu'il peut être risqué d'en faire un débat. Ce faisant, il devient difficile d'aborder certains sujets sensibles, sinon que par le «refroidissement » de ceux-ci, c'est-à-dire par un exposé narratif supposément «neutre » et non au travers d'une discussion ou d'un investissement réel de réflexion critique de la part des élèves. Mes étudiant.e.s évoquent aussi ce qui apparait à certain.e.s comme une contradiction : l'injonction de créer une classe dite «sécuritaire » (Zembylas, 2015) et l'obligation, au travers de certains curriculums, d'enseigner des sujets sensibles. Elles et ils n'ont pas tort, et je comprends le besoin de confort, de contrôle et, dans une certaine mesure, de protection de soi. J'expérimente en effet moi-même des tensions lorsque j'enseigne ces sujets à l'université ; j'ai peur des dérapages possibles. Je ressens un inconfort et je vois que cet inconfort est souvent partagé par plusieurs étudiant.e.s dans l'anticipation d'aborder certains sujets avec leurs élèves. Mais je demeure convaincue qu'il n'est pas possible ni souhaitable de viser la «neutralité » devant certains sujets (ce que j'expliquerai davantage plus loin dans ce texte), particulièrement devant ceux qui relèvent des rapports de pouvoir. Je cherche donc à comprendre cet inconfort et à l'anticiper afin d'être en mesure de l'accueillir et de travailler à partir de celui-ci. C'est selon moi l'une des manières possibles de déboulonner les mythes et de dévoiler les biais inconscients. Si adopter une telle posture n'est pas simple, c'est néanmoins nécessaire afin d'éviter de reproduire les rapports de pouvoir qui perpétuent les inégalités sociales et scolaires.

Dans cet article, je propose de résumer certains éléments fondamentaux de la pédagogie de l'inconfort proposée par Megan Boler (1999 ; 2004 ; Boler et Zembylas, 2002). Dans ces travaux, Boler, professeure à l'Université de Toronto, s'intéresse d'abord et avant tout à la pédagogie universitaire. Elle définit la pédagogie de l'inconfort comme une «invitation à l'enquête » (Boler, 1999, p. 177) qui permet d'explorer nos croyances et nos conceptions du monde à partir de nos réactions émotives face à divers sujets sensibles et d'ainsi révéler «ce que l'on choisit de voir et, inversement, d'ignorer » (*Ibid.*). Je présenterai dans un premier temps quelques éléments nécessaires à la compréhension de la posture de Mme Boler ; puis, j'enchainerai avec deux exemples pratiques. En conclusion, je me questionnerai à savoir s'il est possible d'utiliser la pédagogie de l'inconfort dans le contexte de l'enseignement des sciences humaines au secondaire.

Mieux comprendre les fondements de la pédagogie de l'inconfort

Il faut d'entrée de jeu spécifier que Boler elle-même expose le fait qu'elle ne tente pas nécessairement d'amener ses étudiant.e.s en formation à l'enseignement à utiliser elles-mêmes ou eux-mêmes ces stratégies dans leur pratique future ou en stage. Elle note, avec sagesse et lucidité :

> La résistance des étudiantes et des étudiants à enseigner des contenus sensibles requiert de ma part écoute et compréhension. Je ne suis pas dans le même bateau. Mon emploi n'est pas menacé de la même manière que le leur. Je ne peux leur demander de choisir d'amener ces discussions dans leurs futures salles de classe. Cependant, à l'aide de la pédagogie de l'inconfort, je peux espérer qu'ils examineront et s'interrogeront sur leur investissement émotif et leurs croyances, qu'ils évalueront comment leurs actions sont le fruit de ces émotions et de ces croyances et comment celles-ci peuvent affecter les autres. De cette manière, je peux espérer qu'ils réévalueront leur philosophie de l'enseignement pour comprendre leur choix de ne pas amener ces discussions en classe, mais aussi le choix, parfois différent, de leurs collègues qui décident de le faire (traduction libre, Boler, 1999, p. 195).

Elle insiste toutefois sur l'importance de dépasser l'illusion de la neutralité. Elle explique ainsi que le fait de ne pas aborder certains sujets n'est absolument pas synonyme d'objectivité. Les silences et les omissions, particulièrement dans les discours et les récits historiques, constituent justement l'une des formes les plus sournoises de manifestation des rapports de pouvoir inégaux, surtout parce qu'ils sont issus le plus souvent de l'ignorance et non d'une volonté consciente d'oppression (Boler, 1999, p. 183). Tout comme Boler, je crois fermement à la nécessité d'une éducation à la justice sociale, qui conscientise, qui développe la pensée critique et qui remet en question les modèles et structures sociales perpétuant les inégalités (Hackman, 2005). Cette volonté n'est pas nouvelle, et les enseignant.e.s ont par ailleurs toujours été impliqué.e.s à divers degrés dans les luttes pour la justice sociale, comme le souligne Tardif (2015). Certes, éduquer ne devrait pas être synonyme d'endoctriner, mais ce serait se voiler les yeux que de croire que nous offrons une éducation «objective » et «neutre ». Il demeure ainsi plus que nécessaire de remettre en question nos propres subjectivités, les privilèges conférés dont nous profitons, parfois inconsciemment, et c'est l'un des objectifs de la pédagogie de l'inconfort.

Pour Boler (1999), la conscientisation est un travail de groupe qui inclut la réflexivité à la fois de la personne qui forme et de tou.te.s les participant.e.s ; elle est d'autant plus efficace dans un groupe assez restreint pour pouvoir permettre des échanges, la discussion et la participation du plus grand nombre (p. 177). Elle rappelle que nos expériences sont incontestablement liées à celles des autres et qu'il faut éviter de tomber dans le piège de l'individualisme libéral et de l'argument simpliste : «c'est mon opinion ». Nos croyances et nos identités «fragiles et précaires sont liées aux mémoires collectives de même qu'aux images relayées par les médias de masse, les manuels scolaires et la culture dominante » (traduction libre, p. 178). La pédagogie de l'inconfort consiste à révéler les origines de nos croyances et à être ouverts à la possibilité de reconsidérer celles-ci par la relation aux autres et à l'histoire (p. 178).

S'ouvrir à la pédagogie de l'inconfort, c'est d'abord et avant tout accepter les émotions. Ces émotions sont multiples, mais on observe, dans l'enseignement des sujets sensibles, plus souvent la peur (Boler, 2005, donne l'exemple d'étudiants qui avouent ouvertement leur répulsion par rapport à l'homosexualité sans vouloir la nommer comme homophobie) et la colère, qui sont parfois interreliées. Cette dernière peut être défensive, provenant de la peur inconsciente de perdre un privilège. Elle suit la prise de conscience que certains privilèges comme le privilège blanc, par exemple (voir McIntosh, 1988), ne proviennent pas du mérite, mais simplement d'un statut social arbitraire (Boler, 1999, p. 194). Elle est aussi parfois une colère d'indignation qui fait suite à la prise de conscience des inégalités.

Or, la chercheuse rappelle aussi que toutes les perspectives n'ont pas le même poids, et que, dans des relations de pouvoir ancrées dans l'histoire, plusieurs voix n'ont pas la chance de s'exprimer équitablement :

> «La rhétorique du pluralisme et de la liberté d'expression [...] sont certes réconfortants et souvent utiles dans la pratique, l'histoire occidentale nous démontre qu'en aucun cas ces pratiques démocratiques n'ont assuré la justice ou un monde sans violence. Il est temps de repenser notre manière de parler des injustices, ce qui implique une importante réflexion éthique sur qui parle au nom de qui, pourquoi et qui en profite réellement. » (p. 180)

La question est donc de savoir si l'on est prêts, ou non, à s'engager dans un tel terrain miné. Pour moi, c'est une nécessité pour «brasser la cage » et dévoiler les rapports de pouvoir. Dans la prochaine section, je poursuis avec deux exemples plus concrets d'inconfort et de manières d'y répondre dans un contexte universitaire.

Deux exemples d'inconfort en contexte de formation

Le premier exemple provient d'un article récent sur la pédagogie de l'inconfort à Chypre (Zembylas et Papamichael, 2017). L'exemple relaté est tiré d'un atelier offert à des enseignant.e.s en exercice, dans des classes élémentaires, afin de développer des compétences interculturelles.

L'atelier portait sur les cartes du monde. La chercheuse utilisait ainsi les cartes disponibles dans l'école primaire où se déroulait l'atelier en demandant aux participant.e.s de comparer la taille des continents, de tracer la ligne de l'équateur et d'estimer la surface occupée par les terres situées en hémisphère Nord en comparaison avec celle des terres de l'hémisphère Sud.

À la suite de cet exercice, elle distribuait une nouvelle carte, celle de la projection de Peters[1], et leur demandait de revoir leurs réponses initiales en fonction de celle-ci. Or, plusieurs ont alors éprouvé un inconfort certain, déclarant d'abord que la projection était «anti-Europe » (traduction libre, p. 12) ou qu'elle laissait croire «que tout ce que nous avons toujours enseigné est faux, ce qui n'est pas possible » (traduction libre, p. 13). Plutôt que de discréditer instantanément leurs commentaires, la chercheuse a tenté de leur faire expliquer ce qui les dérangeait dans la projection de Peters. Comment expliquer le fait qu'elles et ils discréditaient automatiquement cette nouvelle projection ? Quelles émotions celle-ci faisait-elle ressortir et d'où venaient ces émotions ? Qu'est-ce que cela remettait en question, y avait-il là une peur de perdre quelque chose ? Pour ce faire, elle leur demandait de prendre le temps de nommer plus spécifiquement les différences entre les cartes traditionnelles et la nouvelle carte. L'une des cartes de l'un des manuels, par exemple, identifiaient l'ensemble des pays d'Europe, mais n'identifiaient que partiellement les pays d'Afrique, rendus trop petits à cause de la projection de Mercator. Une autre carte associait les pays et les continents à des images stéréotypées. Avec un regard plus attentif et une discussion approfondie, la chercheuse a permis aux enseignant.e.s de réfléchir aux conséquences possibles de ces représentations et comment celles-ci reflètent les rapports de pouvoir inégaux.

Le deuxième exemple provient de ma pratique en contexte universitaire à la formation des maitres. Lors d'un cours de didactique des sciences humaines et sociales à l'élémentaire est arrivé un «incident critique », où l'inconfort, qui n'avait pas été anticipé (c'est souvent le cas), s'est manifesté de manière assez criante et que je crois avoir trouvé une manière d'accueillir pour permettre, je l'espère, une évolution des croyances. L'incident était si riche que je recrée la situation dans mes cours depuis pour susciter la discussion (et l'inconfort).

L'histoire des femmes et des opprimés dans l'histoire est l'un de mes sujets de prédilection. Lorsqu'il est question du concept de perspective (Seixas et Morton, 2012) dans mes cours sur la pensée historique, je pose souvent plusieurs questions aux étudiant.e.s : peut-on envisager de faire, par exemple, une histoire des femmes sans prendre en compte les perspectives des principales intéressées ? Une histoire des femmes est-elle nécessairement militante ? L'est-elle davantage que pour d'autres récits historiques et si oui, pourquoi ?

La discussion est généralement riche et si certains désaccords font parfois surface, un incident a créé un inconfort palpable lors de l'une des prestations de cours. Ainsi, un étudiant est intervenu de la manière suivante (je n'ai pas d'enregistrement de ce cours, alors j'y vais de mes souvenirs) :

> **É1 :** *Je pense que l'objectivité est la qualité principale d'un bon historien. En ce sens, je crois qu'il doit être détaché du sujet qu'il étudie. Pour moi, l'histoire des femmes ne peut donc être faite par les femmes puisque celles-ci sont trop impliquées émotivement. Un historien sera mieux à même de parler de l'expérience féminine puisqu'il ne la vit pas personnellement.*

À ce moment, mes émotions oscillent entre la colère et la résignation. Je veux aussi amener l'étudiant à évoluer dans ses croyances, mais ma tête bouillonne, et je tarde à lui répondre. Puis, une étudiante se met en colère ; ses mots sont durs et émotifs :

> **É2 :** *Comment peux-tu dire une telle insanité ? Qui es-tu pour oser dire que l'expérience d'une femme est sans valeur ? J'ai porté trois enfants, et ça, jamais tu ne seras en mesure de savoir ce que c'est ! Le soir, la nuit, sortir seule, même ici au Canada, est un risque ; je vis toujours avec cette crainte simplement parce que je suis une femme. Comment un homme qui n'a pas vécu ces expériences peut-il en témoigner ?*

Plusieurs autres étudiant.e.s entrent dans la conversation, parfois de manière diplomatique, mais d'autres fois, plus émotivement, et les attaques personnelles se font plus perçantes. Je tente alors de calmer le jeu :

> **M-H :** *Si je vous comprends bien, pour vous, une femme serait ainsi mieux placée pour parler de l'expérience masculine ?*

Mon commentaire n'a pas l'effet escompté, puisque l'étudiant répond simplement, en en rajoutant une couche :

> **É1 :** *Oui, on pourrait dire ça. Mais on sait aussi que les femmes sont plus émotives que les hommes, ce qui est d'ailleurs démontré par la réaction de ma collègue, donc c'est aussi pour cette raison que j'évoquais cela.*

Je change alors de stratégie puisque clairement, la première n'a fait que renforcer l'étudiant dans ses croyances. Je pourrais, de manière rationnelle, souligner le caractère réducteur et essentialiste de son dernier commentaire. Toutefois, dans une pédagogie de l'inconfort, ce n'est pas la raison qui peut mener à un changement, mais la compréhension de nos émotions. L'étudiant est d'origine africaine. Je lui demande donc :

> **M-H :** *Dites-moi : est-ce que si je vous comprends bien un Blanc est donc mieux placé pour parler du colonialisme en Afrique que celui qui a subi le colonialisme ? Ce serait donc le Blanc qui serait plus objectif dans cette situation ?*

J'ai touché une corde sensible. L'étudiant prend un moment et confirme qu'il n'avait pas envisagé la situation ainsi. Je rappelle les règles d'une discussion respectueuse et de la nécessité des tours de parole (je tente toujours d'avoir une classe sécuritaire). La discussion est riche et chacun exprime ses émotions et parfois ses inconforts. Je demande à la classe pourquoi la première intervention a provoqué l'indignation chez plusieurs étudiant.e.s ; je leur demande aussi s'il n'y a pas une part de peur défensive dans les propos de certains autres. Nous tentons alors de mieux analyser ces émotions. Nous évoquons les rapports de pouvoir inégaux dans l'écriture de l'histoire de même que les notions d'oppression et de privilège (McIntosh, 1988 ; 2012). La discussion dure près de 75 minutes, soit beaucoup plus que je ne l'avais prévu, mais a eu une valeur pédagogique certaine. Plusieurs étudiant.e.s dont celui qui a déclenché l'incident ont déclaré avoir pris davantage conscience que certaines paroles peuvent heurter, même de manière non intentionnelle, des sensibilités et qu'il faut réfléchir aux biais et croyances menant à penser d'une certaine manière.

Conclusion

Contrairement à la pédagogie critique basée d'abord et avant tout sur l'analyse rationnelle menant à une conscientisation (par exemple : Freire, 1970), la pédagogie de l'inconfort joue directement dans le terrain des émotions ; elle les accueille et prétend que c'est par une compréhension accrue de nos émotions que la transformation est possible (Boler et Zembylas, 2002).

Boler (2004) prétend qu'il ne faut pas simplement être spectateur, mais qu'il faut aussi être témoin : expérimenter les sentiments de peur et de colère, voir ces émotions chez les autres, et prendre le temps, ensemble, de mieux comprendre d'où elles proviennent. Mais une question demeure, pour moi : sommes-nous vraiment dans l'action ? Est-ce suffisant ? Une fois que nous sommes témoins, quelle est la suite ? La prise de conscience des rapports de pouvoir inégaux et des émotions qu'ils amènent permet une réflexion nécessaire sur le privilège et l'oppression ; elle est certes légitime et nécessaire, mais je me demande jusqu'à quel point elle permet de changer les choses. Si je continue d'expérimenter la pédagogie de l'inconfort dans mes cours, je tenterai dorénavant de voir davantage, avec mes étudiant.e.s, comment ils ou elles envisagent la suite dans leur pratique.

Cela nous amène à la pertinence d'une telle pédagogie au secondaire. Je pense qu'elle permet une réflexion qui peut devenir un complément à des travaux et des guides pédagogiques récents sur les questions sensibles (voir par exemple : Hirsch, Audet et Turcotte, 2015 ; Maxwell, 2017), mais tou.te.s n'y verront pas une application possible en contexte scolaire. Les deux exemples présentés plus tôt (sur les cartes du monde, sur l'écriture de l'histoire) peuvent aussi devenir des tremplins pour des discussions en classe de sciences humaines au secondaire. Boler (1999, p. 4) rappelle qu'à l'adolescence, la résistance à l'autorité (et, dans certains cas, la provocation) est l'un des seuls espaces de pouvoir des jeunes. En ce sens, la prise de distance et de recul pour accueillir et comprendre les émotions de peur et de colère dans un climat sécuritaire n'est pas la même que dans le contexte universitaire. Néanmoins, la pédagogie de l'inconfort nous rappelle un élément fondamental : on ne peut ignorer que l'enseignement des sujets sensibles provoque des réactions émotives. Plutôt que de discréditer ces émotions ou de tenter à tout prix de les rationaliser, il est nécessaire de tenter de comprendre d'où elles prennent leurs racines et ce que cela nous apprend sur notre société et ses inégalités.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Boler, M. (1999). Feeling Power : Emotions and Education. London : Routledge.

Boler, M. (2004). All Speech is Not Free : The Ethics of 'Affirmative Action Pedagogy'. Dans M. Boler *(dir.), Democratic Dialogue in Education : Troubling Speech, Disturbing Silence*, 3-14. New York : Peter Lang.

Boler, M. (2005). Masculinity on trial : Undressing homophobia in the Bible belt. *Men and Masculinities*, 7(3), 261-269.

Boler, M. et Zembylas, M. (2002). On the Spirit of Patriotism : Challenges of a "Pedagogy of Discomfort, *Teacher's College Record* (August 12). Repéré à : https ://meganboler.files.wordpress.com/2016/02/on_the_spirit_of_patriotism_challenges_o.pdf

Freire, P. (1970). Pédagogie des opprimés. Paris : Maspero.

Hackman, H.W. (2005). Five essential components of social justice education. *Equity and excellence in education*, 38(2), 103-109.

Hirsch, S., Audet, G. et Turcotte, M. (2015). Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Commission scolaire Marguerite Bourgeoys et Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. Repéré à : https ://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_-Guide_sujets-sensibles_final.pdf

McIntosh, Peggy (1988). White Privilege : Unpacking the Invisible Knapsack. Dans Paula S. Rottenberg (dir.). *White Privilege : Essential Readings on The Other Side of Racism*. New York : Worth.

McInstosh, P. (2012). Reflections and future directions for privilege studies. Journal of Social Studies, 68(1), 194-206.

Maxwell, B. (2017). Aborder les sujets sensibles avec les élèves : questions juridiques. Repéré à : https ://www.academia.edu/30895976/Aborder_des_sujets_sensibles_avec_les_%C3%A9l%C3%A8ves_questions_juridiques

Seixas, P. et Morton, M. (2012). The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto : Nelson.

Tardif, M. (2015). La profession enseignante et ses luttes contre les inégalités : un héritage historique en voie de disparition ? Dans A. Robichaud, M. Tardif et A.M. Perlaza *(dir.), Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*, 73-103. Québec : Presses de l'Université Laval.

Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications : the tensions of ethical violence in social justice education, *Ethics and Education, 10*(2), 164-173.

Zembylas, M. et Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education, *Intercultural education*, 28(1). 1-19.

NOTES

[1] La projection de Peters (que je vous invite à fouiller davantage si vous voulez en savoir plus) tente d'éviter les distorsions des cartes traditionnelles, donnant à certains territoires, comme le Groenland et l'Europe, une taille disproportionnellement grande en comparaison à l'Afrique et à l'Amérique du Sud.

L'éducation interculturelle et l'éducation inclusive : deux approches complémentaires pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle à l'école

***Geneviève Audet**, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM*
***Justine Gosselin-Gagné**, Département d'éducation et formation spécialisées, UQAM*

C'est maintenant près du tiers des élèves québécois qui sont issus de l'immigration, de première ou de deuxième génération (MEES, 2017a). L'ile de Montréal continue à en recevoir la majorité, mais elle est de plus en plus talonnée par les banlieues ; dans d'autres régions, cette présence, plutôt marginale jusqu'à tout récemment, connait une augmentation constante. Dans ce contexte de diversité croissante, le gouvernement du Québec met de l'avant que l'École québécoise devrait jouer un rôle «d'agent de cohésion » en favorisant l'apprentissage du vivre-ensemble et le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité (MEQ, 2001a), visée réitérée récemment dans la politique de la réussite éducative *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (MEES, 2017b).

Depuis 1998, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) permet d'actualiser ce rôle d' «agent de cohésion » de l'École québécoise en balisant les décisions et les actions posées par les commissions scolaires. Il aura fallu près de vingt ans après l'adoption de la Loi 101, moment à partir duquel les écoles de langue française, traditionnellement homogènes, ont été concrètement confrontées aux défis du pluralisme, pour que soit proposée une actualisation de l'approche interculturelle au milieu scolaire. Dans cette Politique, qui s'inscrit en continuité avec *l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (MCCI, 1990), l'éducation interculturelle est définie comme le «savoir vivre-ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (MEQ, 1998, p. 23) et insiste sur trois enjeux à cet égard : la transformation pluraliste du curriculum, la formation et le perfectionnement du personnel enseignant, ainsi que la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les corps d'emploi.

Plus récemment, au Québec et ailleurs, l'approche dite inclusive est de plus en plus promue pour baliser la gestion des défis relatifs à la diversité en général dans les milieux scolaires ; *inclusion scolaire, éducation inclusive* et *école inclusive* sont les termes les plus souvent utilisés. Au Canada, le paradigme de l'éducation inclusive est présent dans certaines politiques provinciales en Ontario[1] et au Manitoba[2]. En ce qui a trait au Québec plus spécifiquement, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en fait mention dans une publication de 2012. Plus récemment, en 2017, le Conseil a diffusé un rapport qui s'intitule *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*, dans lequel la question de l'éducation inclusive est également abordée, tout comme dans la récente Politique de la réussite éducative (MEES, 2017b).

Plus concrètement, comment sont définies les approches interculturelle et inclusive ? En quoi peuvent-elles être complémentaires pour guider le personnel enseignant dans la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les classes ?

L'éducation interculturelle

Au cours des dernières décennies, les notions «éducation interculturelle » et «interculturel » ont été très présentes dans la réflexion sur les enjeux scolaires au Québec, mais aussi en France. Globalement, les auteurs décrivent l'*éducation interculturelle* comme étant un mouvement qui vise à favoriser le «vivre-ensemble » dans un contexte caractérisé par la diversité culturelle à l'intérieur d'une société démocratique. Au Québec, l'éducation interculturelle s'inscrit en continuité avec la position normative adoptée face au pluralisme : l'interculturalisme québécois, qui peut être caractérisé comme la recherche d'une troisième voie entre le multiculturalisme canadien et le républicanisme français (Mc Andrew et Audet, 2010).

Plusieurs auteurs québécois se sont intéressés à l'approche interculturelle en éducation. Mc Andrew (2001) retrace les origines officielles du vocable éducation interculturelle au Québec en 1983 avec la publication de l'Avis du CSE, même si, selon elle, on employait déjà cette expression depuis la fin des années 1970. Comme nous l'avons souligné plus haut, une politique lui a même été consacrée en 1998, soit la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Comme son titre l'indique, la section sur *l'intégration scolaire* concerne les élèves issus de l'immigration et les milieux qui les accueillent. Quant à la section concernant *l'éducation interculturelle*, elle s'adresse aux élèves québécois de toutes origines et doit ainsi être mise en œuvre autant dans les contextes fortement marqués par la diversité ethnoculturelle que dans ceux où elle n'est pas ou peu présente. Par ailleurs, parmi les huit orientations de cette Politique, l'une précise que «le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire » (MEQ, 1998, p. 26), ce qui nous ramène à l'objet de ce numéro spécial.

Parallèlement à la Politique énoncée par le MEQ, des auteurs québécois ont proposé différentes définitions de l'approche interculturelle en éducation. Mc Andrew (2001) cite Ouellet (1984), qui définit l'approche comme étant «un effort systématique pour développer parmi les membres de la majorité comme de la minorité une meilleure compréhension des différentes cultures, une plus grande capacité de communiquer avec des personnes d'autres cultures ainsi que des attitudes positives à l'égard des autres groupes de la société » (p. 148).

Toussaint (2010) définit l'éducation interculturelle dans des termes analogues. Il estime qu'une telle approche permet «aux élèves la possibilité de s'ouvrir à d'autres cultures, de reconnaître la diversité sans jugement discriminatoire, et favorise chez eux la réciprocité » (p. 83). Il soutient qu'au-delà d'une meilleure connaissance des autres cultures, l'approche interculturelle prône le développement d'attitudes positives et l'engagement dans un processus continu d'échanges dont l'objectif est la création de liens intergroupes. De son côté, Kanouté (2007) énonce certaines dimensions de l'éducation interculturelle qui lui semblent incontournables :

- «La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle de la société comme réalité structurelle de la société » ;
- «La prise en compte inclusive de la diversité ethnoculturelle dans les politiques et les pratiques » ;
- «L'obligation d'une réflexion continue sur la tension intrinsèque à l'interculturel : admettre la diversité tout en se préoccupant du "vivre ensemble" (normes, lois et valeurs consensuelles à une époque donnée) » ;
- «La promotion de rapports ethnoculturels non fondés sur l'iniquité, la domination, l'exclusion, le racisme » (p. 126-127).

Plusieurs auteurs français se sont également intéressés à l'éducation interculturelle. En 2013, Abdallah-Pretceille y a consacré un livre dans lequel elle situe l'apparition du terme «interculturel » en éducation dans les années 1970 en ce qui a trait au domaine de l'éducation en France. Lorcerie (2002), de son côté, définit l'approche interculturelle comme étant un «courant d'action pédagogique » dont l'objectif est de relever les défis posés par les différences culturelles omniprésentes dans la société.

Depuis plusieurs années, des auteurs ont tenté de mettre en exergue ce qui distingue les approches multiculturelles et interculturelles en éducation. Toussaint (2010, p. 83), par exemple, postule que c'est surtout le «désir d'une réciprocité, d'un dialogue entre les diverses cultures d'une société » qu'on retrouve dans l'approche interculturelle qui les différencie. Abdallah-Pretceille (2013, p. 49) tient des propos similaires : elle soutient que l'approche multiculturelle est surtout orientée vers la reconnaissance des différences culturelles, tandis que le terme «interculturel » renvoie plutôt à «une mise en relation et une prise de considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités ». Dans le même sens, Akkari (2009, p. 100) soutient que l'éducation interculturelle est souvent désignée comme étant «une alternative dynamique et interactive à la posture statique reprochée à l'éducation multiculturelle où les cultures se côtoient, mais se mélangent peu ».

Pour d'autres auteurs, les approches multiculturelle et interculturelle en éducation ne sont pas si différentes d'un point de vue théorique ; certains estiment qu'elles convergent même en plusieurs points. Potvin et Carr (2008, p. 200), par exemple, définissent l'éducation multiculturelle et l'éducation interculturelle «traditionnelles » dans des termes similaires. Ils soutiennent que ces approches misent toutes deux «sur l'harmonie intergroupe et la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité et l'échange interculturel, ainsi que sur le renforcement de l'image de soi des élèves des minorités par la valorisation de leur héritage culturel ». Kanouté (2007) observe quant à elle que, dans les écrits scientifiques, l'éducation multiculturelle et l'éducation interculturelle sont souvent abordées dans des termes analogues. Le discours, en ce qui a trait à la question de la prise en compte de la diversité à l'école, est donc sensiblement le même, pour les tenants d'une approche ou de l'autre. Au-delà de la théorie, il semble également que la mise en œuvre de l'éducation interculturelle et de l'éducation multiculturelle diffère peu sur le terrain. En effet, plusieurs recherches réalisées ces dernières années au Québec illustrent l'existence d'un foisonnement d'activités visant à mieux adapter l'école à son milieu, et ce tout particulièrement, mais non exclusivement, en milieu pluriethnique (Mc Andrew et Audet, 2010 ; Mc Andrew, 2010).

L'éducation inclusive

L'inclusion est un concept d'abord apparu dans le champ de l'adaptation scolaire, mais différents auteurs exploitent dorénavant l'approche inclusive au-delà de la prise en compte exclusive des situations de handicap ou de difficulté d'apprentissage (Ainscow et Miles, 2008 ; Ainscow et Sandill, 2010 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Carlson Berg, 2011 ; Manço, 2015 ; Mc Andrew, Potvin et Borri-Anadon, 2013 ; Potvin, 2014 ; Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011 ; Slee et Allan, 2005 ; UNESCO, 2005, 2008, 2009 ; Zay, 2012). Selon Mercier (2007, p. 163), «les populations immigrées sont souvent soumises aux mêmes mécanismes (représentations sociales) d'exclusion » que les gens atteints de handicaps. L'éducation inclusive, comme on l'entend maintenant plus souvent, s'adresse donc à tous, peu importe l'origine, l'appartenance socioéconomique, la langue, la culture, etc. (Beaupré, Landry et Tétreault, 2010 ; Loreman, Deppeler et Harvey, 2010 ; Slee et Allan, 2005). Elle repose sur un principe éthique et renvoie au droit à l'altérité ; les tenants de l'approche considèrent la diversité sociale, ethnoculturelle, linguistique et religieuse comme étant un atout plutôt qu'une faiblesse (Angelides, 2012 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Ducharme, 2007 ; Loreman *et al.*, 2010 ; Mittler, 2000). L'objectif ultime d'une éducation inclusive est de lutter contre le racisme, les injustices et l'exclusion sociale, des attitudes et des comportements qui se manifestent lorsque certains êtres humains sont en contact avec la diversité des «races », des classes sociales, de l'appartenance ethnique, des religions, des sexes, des genres et des aptitudes, afin de constituer le fondement d'une société plus juste et non discriminatoire (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Ducharme, 2007 ; UNESCO, 2008, 2009 ; Slee et Allan, 2005).

L'éducation inclusive est ancrée dans des principes démocratiques et humanistes (Prud'homme *et al.*, 2011), appuyés par des valeurs d'équité et de justice sociale (Barton, 2010 ; Mittler, 2000 ; Potvin, 2013 ; UNESCO, 2008). Prud'homme et al. (2011, p. 16) estiment que, dans un environnement pédagogique, l'approche «se traduit par une conception dynamique et interactive de l'apprentissage, apprentissage dont chaque manifestation est unique et qui exige ajustements et flexibilité de la part de l'enseignant ». Ainscow et Miles (2008) parlent, quant à eux, d'écoles qui répondent à la diversité des élèves avec créativité. Dans ces milieux, «les enfants qu'il est difficile d'éduquer dans les écoles ordinaires ne sont pas considérés comme "ayant des problèmes", mais comme une opportunité de remettre en question les méthodes [...] pour les rendre plus adaptées et plus souples » (*Ibid.*, p. 32). Selon Thomazet (2008, p. 129), on cherche ainsi à «créer les conditions de la réussite par la mise en place de dispositifs susceptibles de faire disparaître les désavantages des enfants étiquetés en difficulté ou handicapés ». On mise sur l'*empowerment* des jeunes et on les implique activement dans leurs apprentissages afin d'augmenter leur estime de soi et leur réussite scolaire (Loreman *et al.*, 2010). Le personnel scolaire est invité à avoir des attentes élevées à l'égard des élèves et à leur faire sentir qu'ils ont le droit d'entretenir de hautes aspirations (Booth et Ainscow, 2002).

L'approche inclusive en éducation est étroitement liée à la pédagogie critique. L'intérêt pour cette perspective trace le chemin d'un important changement de paradigme en matière d'équité à l'école. Prendre en compte les besoins de tous suppose

une certaine réforme de l'école en ce qui a trait au curriculum et à la pédagogie. Une éducation qui se veut inclusive nécessite ainsi un processus de transformation culturelle (Armstrong, 2001) et structurelle (Ryan, 2006) de l'école. D'autres auteurs estiment que le développement d'un environnement scolaire inclusif n'émerge pas nécessairement de transformations draconiennes dans l'organisation en place ou de l'introduction radicale de pratiques spécifiques (Ainscow et Sandill, 2010). Quoi qu'il en soit, une éducation inclusive requiert assurément une certaine rupture avec des pratiques scolaires (enseignantes, pédagogiques, de gestion) plus traditionnelles, puisqu'elle implique qu'on cherche à actualiser le plein potentiel de tous les élèves en employant des pratiques différenciées, innovantes (Thomazet, 2006) et propres à leurs besoins (Potvin, 2013).

Dans les écrits scientifiques, l'école inclusive n'est pas définie comme étant un environnement éducatif ayant atteint la perfection, mais plutôt un lieu en constante évolution dont l'objectif est de tenir compte des besoins de chacun (Ainscow et Miles, 2008 ; Booth et Ainscow, 2002 ; Ducharme, 2007 ; Loreman *et al*., 2010). Il s'agit d'un processus qui n'est pas définitif et qui «nécessite une vigilance permanente » (Ainscow et Miles, 2008, p. 24). Enfin, le développement d'un système d'éducation qui est à la fois inclusif et performant peut sembler un défi ambitieux, mais il se situe dans la lignée des visées de démocratisation de l'éducation que la société québécoise poursuit depuis déjà plusieurs décennies.

Quelles différences entre les deux approches ?

L'approche inclusive partage certains points communs avec l'éducation multiculturelle/interculturelle, l'antiracisme et l'éducation à la citoyenneté. Selon Potvin (2013, p. 20), ces perspectives sont toutes plus ou moins fondées sur les grandes valeurs des démocraties modernes : le respect du pluralisme et des droits de la personne ; la promotion de l'égalité des chances et de l'équité ; la prise en compte et la valorisation des différences, notamment comme outils pédagogiques ; etc. Dans une autre publication, Potvin (2014, p. 185) ajoute que tous «ces courants visent autant à développer certaines compétences chez les professionnels ou les élèves que des stratégies de transformation des structures et des pratiques en éducation ». En théorie et en pratique, ces différentes approches comportent toutefois des différences quant à leurs postures épistémologiques, idéologiques et pédagogiques (Potvin, 2014).

Certains auteurs soutiennent notamment que, contrairement aux approches interculturelle ou multiculturelle, l'éducation inclusive met moins l'accent sur les différences ethnoculturelles ainsi que leur célébration (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). La perspective inclusive en éducation vise surtout la réussite éducative, quels que soient les besoins des élèves ou leurs spécificités, au-delà de l'accueil et de la célébration de la diversité. Ainscow et Miles (2008, p. 18) soutiennent qu'à l'échelle internationale, cette perspective est maintenant plus souvent perçue comme étant «une réforme globale favorisant la diversité au sein de tous les apprenants ». Quoi qu'il en soit, pour Manço et Gouverneur (2015, p. 84), «apprendre à vivre et travailler ensemble au-delà de toutes les diversités est le leitmotiv d'une école inclusive, au croisement de la pédagogie interculturelle, de la pédagogie antiraciste, de l'éducation à la citoyenneté et des droits et devoirs de l'enfant ». À l'instar de ces auteurs, nous estimons que malgré certaines dissemblances, les approches interculturelle et inclusive sont complémentaires. Les acteurs de l'éducation ont tout intérêt à les mettre en œuvre au quotidien.

Mettre en œuvre une compétence interculturelle et inclusive

Un peu partout dans le monde, les universités formalisent des compétences afin que les personnels actuels et futurs puissent garantir des conditions d'égalité de traitement, d'équité et de justice aux élèves, tout en favorisant la solidarité, la coopération et les capacités de tous à vivre ensemble dans des sociétés pluralistes (Larochelle-Audet *et al*., 2016 ; Lorcerie, 2012 ; Ogay et Edelmann, 2016 ; Potvin *et al*., 2015a ; Wolfs, 2013). Au Québec, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* dont nous avons discuté plus haut met aussi de l'avant la pertinence et l'acuité de former le personnel scolaire, dont les enseignants, à «relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (MEQ, 1998, p. 32-33), orientation réitérée dans son évaluation récente (MELS, 2014).

Prenant appui sur une vaste recension d'écrits illustrant les quatre courants principaux théoriques en matière de prise en compte de la diversité (Potvin *et al*., 2015a) et de l'actuel *Référentiel de formation à l'enseignement* (MEQ, 2001b), une «compétence interculturelle et inclusive » à l'intention des enseignants a été formalisée par un groupe de travail interuniversitaire (Potvin *et al*., 2015b). Elle a été proposée sous deux modèles : un «spécifique » (l'ajout d'une treizième compétence) et un «intégré » (où des éléments sont ajoutés aux douze compétences professionnelles existantes du Référentiel). Dans sa version synthétisée du modèle spécifique, la compétence poursuit deux finalités, une de transformation sociale et une autre d'équité, et s'articule autour de six composantes :

1. développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination ;
2. adopter des attitudes, comportements et pratiques permettant de contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste ;
3. adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative ;
4. développer chez les apprenants une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne ;
5. coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteurs de l'école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires ;
6. s'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à l'éducation interculturelle et inclusive.

Il y a lieu de croire que les enseignants d'histoire sont en mesure d'actualiser une telle compétence et ses différentes composantes au quotidien, s'inscrivant ainsi dans la mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle et inclusive auprès de l'ensemble des élèves. Dans un contexte national et international de plus en plus polarisé et où les conflits interculturels sont en croissance constante, il devient urgent de se responsabiliser et de s'engager activement envers la formation de jeunes citoyens ouverts et éclairés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdallah-Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
Ainscow, M., et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape ? *Perspectives, XXXVIII* (1), 20-47.
Ainscow, M., et Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems : The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14*(1), 1-16.
Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Repéré à https ://www.unige.ch/
Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration and Leadership, 40*(1), 21-36.
Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre : une étude de cas. *Revue française de pédagogie, 134*, 87-96.
Barton, L. (2010). The politics of education for all. In J. Rix, M. Nind, K. Sheehy, K. Simmons, et C. Walsh (dir.), *Equality, participation and inclusion : Diverses perspectives — 2nd edition*. Abingdon, Oxon ; New York : Routledge.
Beaupré, P., Landry, L., et Tétreault, S. (2010). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
Booth, T., et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion : Developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom : Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
Carlson Berg, L. (2010). Inclusion en milieu scolaire fransaskois : perspectives multiples. *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*. Ottawa : Patrimoine canadien.
Ducharme, D. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle : proposition d'un cadre organisationnel*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
Gérin-Lajoie, D., et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie, 36* (1), 25-43.
Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Question d'équité en éducation et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles, *Éducation et francophonie*, vol. XLIV, nº 2, automne, 172-195.
Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle : état des lieux. *VEI Enjeux*, 129, 170-189.
Lorcerie, F. (2012). Le mérite et l'amour. *Cahiers Pédagogiques*, n° 499, 23-24.
Loreman, T., Deppeler, J., et Harvey, D. (2010). *Inclusive education : Supporting diversity in the classroom—2nd edition*. Abingdon, Oxon ; New York : Routledge.
Manço, A. (2015). L'éducation inclusive : valeur ajoutée face aux défis des discriminations multiples des jeunes. Dans A. Manço (dir.), *Pratiques pour une école inclusive : agir ensemble.* Paris, France : L'Harmattan.
Manço, A., et Gouverneur, C. (2015). Agir pour une école inclusive en contexte de diversité : interventions dans deux athénées. Dans A. Manço (dir.), *De la discrimination à l'inclusion en milieu scolaire*. Paris, France : L'Harmattan.
Mc Andrew, M., Potvin, M., et Borri-Anadon, C. (dir.) (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : Recherche, formation, partenariat*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école — Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
Mc Andrew, M., et Audet, G. (2010). Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis. *Nos diverses cités*, nº 7, printemps, 129-135.
Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
Mercier, M. (2007). École, handicaps, représentations sociales et résilience. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
Ministère de l'Éducation (MEQ) (1998). *Une école d'avenir : La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation (MEQ) (2001b). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec :Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation (MEQ) (2001a). *Programme de formation à l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). Politique de la réussite éducative, *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). *Données sur les élèves issus de l'immigration pour l'année 2016-2017 en date du 3 août 2017*. Non publiées.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998).* Rapport d'évaluation.
Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble*, Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration. Montréal : Direction des communications.
Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. London : David Fulton Publishers.
Ogay, T. et Edelmann, D. (2016). Taking cultural seriously : implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, vol. 39, nº 3, 388-400.
Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés, 1* (33), 185-202.
Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Beck, I. A., Cividini, M., ... Chastenay, M.-H. (2015b). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montréal : Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
Potvin, M., et Carr, P. R. (2008). La valeur ajoutée de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie, XXXVI* (1), 197-217.
Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-È., Kingué-Élonguélé, G. et Chastenay, M.-H. (2015a). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques.* Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE).
Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie, XXXIX* (2), 6-22.
Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools, 5*(3), 3-17.
Slee, R., et Allan, J. (2005). Excluding the included : A reconsideration of inclusive education. In J. Rix, K. Simmons, M. Nind and K. Sheehy (dir.), *Policy and power in inclusive education : Values into practice*. Abingdon, Oxon ; New York : Routledge Falmer.
Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui, 1* (152), 19-27.
Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation, 34* (1), 123-139.
Toussaint, P. (2010). La formation initiale des futurs enseignants : un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum (EII). Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à "l'Éducation pour tous".* Repéré à http ://www.ibe.unesco.org
UNESCO (2008). L'Éducation *pour l'inclusion : la voie de l'avenir. Conférence internationale de l'éducation, 48e session.* Repéré à http ://www.ibe.unesco.org
UNESCO (2009). *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage : synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays*. Repéré à http ://unesdoc.unesco.org/images/
Wolfs, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pour l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck, Pédagogies en développement.
Zay, D. (2012). Paris, France : L'Harmattan.

NOTES

[1] http ://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf<

[2] http ://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/inclusion.html

Intégrer les expériences et perspectives historiques des groupes marginalisés dans le cours *Histoire du Québec et du Canada*

***Sabrina Moisan**, Université de Sherbrooke, CREAS*

En enseignement de l'histoire, il est relativement simple de rendre visible l'invisible, c'est-à-dire de reconnaitre l'existence des autres groupes sociaux en les incluant dans la matière vue en classe. Ce qui est plus difficile, cependant, c'est de faire en sorte que cette nouvelle visibilité soit durable et transforme la vision du passé des élèves. Qu'elle les amène à revoir leur position dans cette société tout comme les rapports de pouvoir qui l'ont caractérisée et la caractérisent encore.

La question de la place des minorités dans l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada soulève des questionnements et des débats depuis plusieurs décennies. Au moins certainement depuis la publication du rapport *Se souvenir et devenir*[1], qui en appelait à des programmes d'histoire :

> [portant] une attention particulière à l'historicité de la présence de certaines communautés culturelles au Québec. Ils pensent, entre autres, à la population noire, aux communautés juive, italienne et chinoise ou encore à d'autres communautés asiatiques arrivées au Québec plus récemment, communautés qui ont toutes marqué, à leur manière, l'histoire du Québec et du Canada. [...] En conséquence, le Groupe de travail recommande : Que l'on fasse, dans les programmes Histoire du Québec et du Canada I et II une place équitable aux communautés culturelles au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire. (Gouvernement du Québec, 1996, p. 49)

Cependant, les commissaires ne précisent pas, dans leur rapport, ce qu'il faut comprendre par «place équitable », ni comment ces parcours historiques doivent être présentés[2]. En plus de vingt ans, la situation curriculaire et la réflexion générale n'ont pas beaucoup avancé.

En effet, le nouveau programme *Histoire du Québec et du Canada* (HQC) fait bien peu de place aux expériences et aux perspectives historiques des groupes sociaux minoritaires et marginalisés[3]. 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.

Comment, dans ce contexte, est-il possible de sortir du récit univoque et de reconnaitre l'expérience historique d'autres groupes ?

Je propose de m'arrêter sur cinq approches issues des écrits sur l'éducation multiculturelle que j'ai adaptées pour l'enseignement de l'histoire : l'addition, la contribution, l'expérience, la transformation et l'action sociale ou l'émancipation. Ces approches permettent d'inclure des contenus, des perspectives et des compétences faisant exister la pluralité du passé aux yeux des élèves. Le tableau suivant[4] précise les pratiques et les objectifs qu'elles induisent. J'illustrerai chacune d'elles en mobilisant les savoirs historiques concernant l'histoire des communautés noires du Québec. Mais ce travail pourrait (devrait) être fait avec différents groupes sociaux.

Approche	Pratiques	Objectifs
Addition = ajout de contenus	Amener les élèves à connaitre des faits, des évènements, des concepts en lien avec d'autres expériences historiques que celle de la majorité.	On apprend sur les autres. Les faits s'insèrent dans la trame dominante comme des «extras », qui ne bouleversent pas le grand récit en cours.
Contribution = ajout des apports à la société	Amener les élèves à reconnaitre l'apport de différents groupes sociaux au développement de la société.	On apprend sur les autres. Ici aussi, les faits peuvent s'insérer comme «extras » ou «apartés ». Ils ne mettent pas le grand récit au défi, bien qu'ils permettent de comprendre l'existence d'autres groupes dans la société.
Expérience = ajout de diverses perspectives	Amener les élèves à comprendre l'expérience historique vécue du point de vue des groupes marginalisés, en utilisant des sources issues de ces groupes.	On apprend l'histoire du point de vue de différents groupes. Cette approche permet d'aborder la façon dont se construit l'histoire, dans une «multiperspectivité ». Pourrait mener à une remise en question du grand récit.
Transformation = les élèves partent de leur vision du passé et la revoient à l'aune de nouvelles perspectives	Amener les élèves à transformer leurs interprétations initiales du passé grâce à la prise en compte des interprétations issues de différentes perspectives.	En partant de l'interprétation (ou compréhension première) des élèves, les amener à retravailler et élargir leurs interprétations du passé à la lumière des expériences d'autres groupes. En prenant conscience qu'eux aussi ont leur propre perspective, les élèves pourraient entamer un dialogue interculturel[5].
Action sociale/émancipation = inscrire les enjeux contemporains dans leur contexte historique en considérant les rapports de pouvoirs et les leviers de changement	Amener les élèves à comprendre les conséquences des rapports de force sur différents groupes sociaux, encore aujourd'hui, et à comprendre quels sont les leviers pour changer les choses.	Approche centrée sur les rapports de forces au présent, sur les racines historiques d'enjeux et de problèmes actuels. Permet aux élèves de trouver les moyens d'action permettant de résoudre des problèmes. Peut se rapprocher d'une éducation antiraciste.

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. 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. Les écrits sur le développement de la pensée historienne sont riches en exemples et en façons de faire[6]. La quatrième approche est peut-être moins souvent mobilisée en classe. Elle consiste à mener les élèves à revoir leur compréhension du passé en considérant les expériences et perspectives historiques de différents groupes et en se situant eux-mêmes socialement. Se perçoivent-ils comme membres d'un groupe majoritaire, minoritaire ? Comment cette position peut-elle affecter leur façon de voir le passé ? Enfin, la dernière approche de l'action sociale et de l'émancipation implique de s'arrêter surtout sur les rapports de pouvoir au passé et au présent, afin de voir comment des groupes ont profité d'autres groupes pour se maintenir en position de domination ou d'autorité. Il s'agit aussi de considérer les expériences des divers groupes, de tenter de comprendre leurs discours actuels, leurs revendications, de chercher à en comprendre les sources et à déterminer les possibilités d'action et de changement. C'est le développement du citoyen critique et actif de tous les élèves qui est visé par cette dernière approche.

Illustration de l'intégration de l'histoire des personnes noires à la trame du cours HQC

L'histoire des personnes noires au Québec est relativement peu connue, bien que nombre d'écrits aient contribué à la documenter ces dernières années[7]. Lorsqu'interrogés sur ce qu'ils savent de cette expérience historique, mes étudiant.e.s en formation à l'enseignement n'ont pu nommer que l'esclavage. Ce résultat n'est pas étonnant. Par exemple, le terme «esclavage » apparait deux fois dans le programme d'HQC, en Nouvelle-France et dans le régime britannique, pour son abolition. Aucune autre mention d'un évènement en lien avec l'histoire des personnes noires n'est faite dans ce nouveau programme. Or, l'histoire noire québécoise est beaucoup plus riche et complexe que cela. Afin de l'illustrer, et dans une optique bien pragmatique, je propose de reprendre la périodisation du programme d'histoire du Québec et du Canada et d'y ajouter des éléments de l'histoire des personnes noires. Ce faisant, j'utiliserai les approches que je viens de présenter, afin de montrer comment elles peuvent s'incarner dans un tel cours d'histoire.

Les approches de l'addition et des contributions, qui consistent à ajouter des contenus factuels concernant des groupes minoritaires, se trouvent illustrées par la forme du récit que j'adopte pour présenter les éléments plus factuels. Je m'arrêterai donc plus particulièrement pour développer les trois autres approches (expérience, transformation et action/émancipation).

Période 1. Des origines à 1608. L'expérience des Autochtones et le projet de colonie

À ma connaissance, il n'y a pas de personnes noires sur le territoire du Québec et du Canada à cette époque précoloniale.

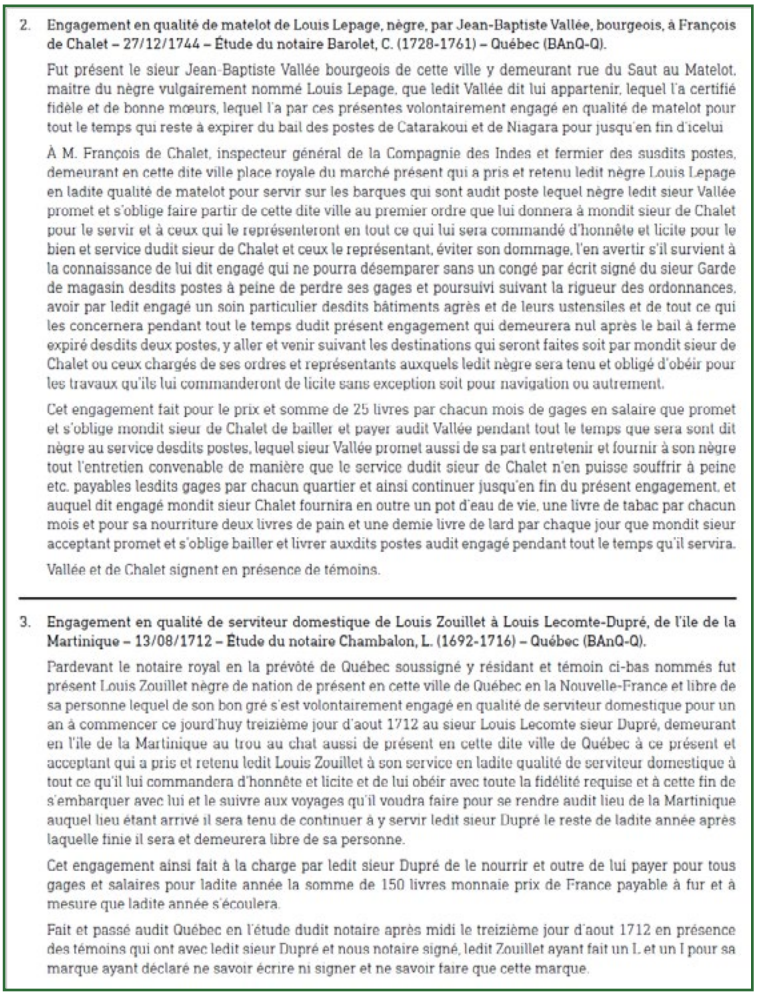
Période 2. De 1608 à 1760. L'évolution de la société coloniale sous l'autorité de la métropole française

Mathieu Da Costa fait partie des premières expéditions françaises du 17e siècle de l'autre côté de l'Atlantique. Doué en langues, il agira comme interprète et intermédiaire entre les peuples autochtones et ses employeurs, Pierre Du Gua de Mont et Samuel de Champlain, puisqu'il parle le mi'kmaq. Nul doute que son travail aura facilité l'implantation des Français en Amérique du Nord. Plusieurs ressources disponibles en ligne permettent d'ailleurs d'en apprendre davantage sur son parcours exceptionnel.

Avec la publication du «Code noir » par le roi de France en 1685, l'esclavage est officiellement autorisé dans la colonie française. La cadence dans la vente et l'achat d'esclaves ira en augmentant, quoique demeurant loin de l'envergure qu'elle prend aux États-Unis. Ainsi, plusieurs centaines (milliers ?) de personnes noires arrivent sur ce territoire alors qu'elles sont réduites à l'esclavage. C'est le cas d'Olivier LeJeune, arrivé en 1628, ou de Mathieu Léveillé, le bourreau, rendu célèbre par les livres d'André Lachance et de Serge Bilé. Marie Josèphe Angélique est un autre personnage pour qui plusieurs ressources existent, dont celle produite par les *Grands mystères de l'histoire canadienne*[8], qui offre la possibilité de consulter des documents historiques concernant son procès pour incendie à Montréal. Ces documents permettent notamment de comprendre l'importance de la vie sociale, de la résistance et de l'amour pour les personnes réduites à l'esclavage et de comprendre l'histoire de leur point de vue (bien qu'elles-mêmes n'aient pas produit les sources).

D'autres personnes noires et libres sont également présentes à titre d'engagées à forfait sur des fermes, dans des boutiques d'artisans, comme domestiques, etc. Bien que ce soit peu probable, ces personnes ont parfois la possibilité de devenir elles-mêmes petits artisans ou petits marchands.

Dans les deux documents historiques reproduits plus loin[9], on peut voir dans quelles conditions ces personnes étaient engagées et évaluer le degré assez précaire dans lequel elles se trouvaient. Le premier cas concerne un esclave qui devient engagé et pour qui il n'est pas facile de savoir s'il devient libre à la suite de ce contrat ou non. Le second concerne un homme libre qui accepte un contrat comme domestique. Les détails des deux contrats permettent de connaitre les conditions de vie auxquelles sont soumis ces deux hommes. On n'a pas accès à leur propre vision de la chose, à leur perspective, mais avec ces informations et d'autres connaissances sur le contexte de l'époque, on peut essayer de comprendre ce que cela a pu signifier pour eux. Cet exercice favorise la prise en compte de leur expérience dans la représentation plus générale de ce que signifie vivre en Nouvelle-France à cette époque.



2. **Engagement en qualité de matelot de Louis Lepage, nègre, par Jean-Baptiste Vallée, bourgeois, à François de Chalet – 27/12/1744 – Étude du notaire Barolet, C. (1728-1761) – Québec (BAnQ-Q).**

Fut présent le sieur Jean-Baptiste Vallée bourgeois de cette ville y demeurant rue du Saut au Matelot, maitre du nègre vulgairement nommé Louis Lepage, que ledit Vallée dit lui appartenir, lequel l'a certifié fidèle et de bonne mœurs, lequel l'a par ces présentes volontairement engagé en qualité de matelot pour tout le temps qui reste à expirer du bail des postes de Catarakoui et de Niagara pour jusqu'en fin d'icelui

À M. François de Chalet, inspecteur général de la Compagnie des Indes et fermier des susdits postes, demeurant en cette dite ville place royale du marché présent qui a pris et retenu ledit nègre Louis Lepage en ladite qualité de matelot pour servir sur les barques qui sont audit poste lequel nègre ledit sieur Vallée promet et s'oblige faire partir de cette dite ville au premier ordre que lui donnera à mondit sieur de Chalet pour le servir et à ceux qui le représenteront en tout ce qui lui sera commandé d'honnête et licite pour le bien et service dudit sieur de Chalet et ceux le représentant, éviter son dommage, l'en avertir s'il survient à la connaissance de lui dit engagé qui ne pourra désemparer sans un congé par écrit signé du sieur Garde de magasin desdits postes à peine de perdre ses gages et poursuivi suivant la rigueur des ordonnances, avoir par ledit engagé un soin particulier desdits bâtiments agrès et de leurs ustensiles et de tout ce qui les concernera pendant tout le temps dudit présent engagement qui demeurera nul après le bail à ferme expiré desdits deux postes, y aller et venir suivant les destinations qui seront faites soit par mondit sieur de Chalet ou ceux chargés de ses ordres et représentants auxquels ledit nègre sera tenu et obligé d'obéir pour les travaux qu'ils lui commanderont de licite sans exception soit pour navigation ou autrement.

Cet engagement fait pour le prix et somme de 25 livres par chacun mois de gages en salaire que promet et s'oblige mondit sieur de Chalet de bailler et payer audit Vallée pendant tout le temps que sera sont dit nègre au service desdits postes, lequel sieur Vallée promet aussi de sa part entretenir et fournir à son nègre tout l'entretien convenable de manière que le service dudit sieur de Chalet n'en puisse souffrir à peine etc. payables lesdits gages par chacun quartier et ainsi continuer jusqu'en fin du présent engagement, et auquel dit engagé mondit sieur Chalet fournira en outre un pot d'eau de vie, une livre de tabac par chacun mois et pour sa nourriture deux livres de pain et une demie livre de lard par chaque jour que mondit sieur acceptant promet et s'oblige bailler et livrer auxdits postes audit engagé pendant tout le temps qu'il servira.

Vallée et de Chalet signent en présence de témoins.

---

3. **Engagement en qualité de serviteur domestique de Louis Zouillet à Louis Lecomte-Dupré, de l'île de la Martinique – 13/08/1712 – Étude du notaire Chambalon, L. (1692-1716) – Québec (BAnQ-Q).**

Pardevant le notaire royal en la prévôté de Québec soussigné y résidant et témoin ci-bas nommés fut présent Louis Zouillet nègre de nation de présent en cette ville de Québec en la Nouvelle-France et libre de sa personne lequel de son bon gré s'est volontairement engagé en qualité de serviteur domestique pour un an à commencer ce jourd'huy treizième jour d'aout 1712 au sieur Louis Lecomte sieur Dupré, demeurant en l'île de la Martinique au trou au chat aussi de présent en cette dite ville de Québec à ce présent et acceptant qui a pris et retenu ledit Louis Zouillet à son service en ladite qualité de serviteur domestique à tout ce qu'il lui commandera d'honnête et licite et de lui obéir avec toute la fidélité requise et à cette fin de s'embarquer avec lui et le suivre aux voyages qu'il voudra faire pour se rendre audit lieu de la Martinique auquel lieu étant arrivé il sera tenu de continuer à y servir ledit sieur Dupré le reste de ladite année après laquelle finie il sera et demeurera libre de sa personne.

Cet engagement ainsi fait à la charge par ledit sieur Dupré de le nourrir et outre de lui payer pour tous gages et salaires pour ladite année la somme de 150 livres monnaie prix de France payable à fur et à mesure que ladite année s'écoulera.

Fait et passé audit Québec en l'étude dudit notaire après midi le treizième jour d'aout 1712 en présence des témoins qui ont avec ledit sieur Dupré et nous notaire signé, ledit Zouillet ayant fait un L et un I pour sa marque ayant déclaré ne savoir écrire ni signer et ne savoir faire que cette marque.

Période 3. 1760-1791. La Conquête et le changement d'empire
Lors du changement d'empire, les propriétaires obtiennent le droit de conserver leurs esclaves. Du même souffle, les personnes noires réduites à l'esclavage perdent leur espoir de retrouver la liberté.
Après avoir combattu les indépendantistes américains, plusieurs combattants loyalistes noirs se réfugient au Canada pour refaire leur vie en toute liberté. D'autres, toujours esclaves, suivent leurs maitres au Québec ou ailleurs au Canada.

Période 4. 1791-1840. Les revendications et les luttes nationales
Ce n'est qu'au milieu du 19e siècle, en 1834, que toutes les personnes noires du Canada peuvent se dire libres, avec l'abolition officielle de l'esclavage. Qu'advient-il d'elles ? Quelles sont leurs perspectives d'avenir ? Voilà des questions qu'on pose rarement, mais qui permettraient de réellement prendre en compte leur expérience. L'attention des manuels va plutôt vers le dépôt des 92 résolutions, qui survient la même année.
C'est pendant cette période qu'un réseau d'entraide opère ce qu'on a appelé le «chemin de fer clandestin », qui permet à environ 30 000 esclaves des États-Unis de venir vivre librement au Canada. Où s'installent-ils ? Comment gagnent-ils leur vie ? Plusieurs conservent leur travail, mais reçoivent désormais un salaire.

Période 5. 1840-1896. La formation du régime fédéral canadien
Les activités du chemin de fer clandestin se poursuivent jusqu'à environ 1865, date de l'abolition de l'esclavage aux États-Unis.
Malgré ce réseau clandestin, les politiques officielles d'immigration au Canada discriminent ouvertement les personnes noires, et ce, jusqu'en 1950.

Période 6. 1896-1945. Le nationalisme et l'autonomie du Canada
À la fin du 19e siècle, révolution industrielle et développement de l'Ouest aidant, les compagnies ferroviaires québécoises et surtout montréalaises procèdent au recrutement d'ouvriers noirs. La population noire va donc croitre de manière assez importante pendant cette période, ce qui mènera à la création du quartier Petite-Bourgogne à Montréal. La population noire est refoulée par la population locale dans ces quartiers, qui sont peu accueillants à l'époque, mais qui deviendront le berceau d'une dynamique culturelle et sociale hors du commun. L'histoire de ce quartier est bien documentée et plusieurs ressources existent en ligne[10].
Malgré les rebuffades dont elle est victime, la population noire montre de la résilience et s'organise. Ainsi, les travailleur.euse.s noir.e.s sont souvent exclus.es ou moins bien représenté.e.s que les autres dans les syndicats québécois. C'est pourquoi on assiste à la naissance de leur propre syndicat, comme celui des porteurs noirs dans le domaine ferroviaire. De même, les églises chrétiennes ne sont pas des plus accueillantes pour la population de fidèles noir.e.s. Ainsi plusieurs lieux de culte pour personnes noires sont créés, par exemple l'Union United Church, à Montréal.
La vie communautaire et associative contribue à la solidarité et génère le développement d'une nouvelle culture noire proprement québécoise composée des apports de personnes venues de différents horizons. Cette culture s'enrichit encore par le travail des musiciens de renommée internationale tels Oscar Peterson et Oliver Jones, qui contribuent au développement du jazz et transforment la culture locale et nationale.

Période 7. 1945-1980. La modernisation du Québec et la Révolution tranquille
Dans les années 1950-60, le gouvernement canadien met en place un programme d'immigration destiné à pourvoir des postes de travailleurs domestiques. Plusieurs Antillaises répondent à l'appel dans l'espoir de trouver une vie meilleure. Elles doivent travailler pendant un an comme domestiques, puis elles ont l'autorisation de s'installer au pays et de parrainer les membres de leurs familles, afin qu'ils les rejoignent.
Cette période correspond aussi à l'arrivée importante d'étudiant.e.s qui profitent de permis spéciaux. C'est aussi la période de l'immigration des Haïtien.ne.s fuyant le régime dictatorial de leur pays. Ces personnes sont éduquées, politisées et ne tardent pas à s'investir dans leur nouvelle société. D'ailleurs, Jean Alfred devient le premier député noir au Québec (1976, PQ). M. Alfred était enseignant de français de profession.
En 1968-69, des manifestations contre le racisme sont organisées par des étudiants noirs de l'Université Concordia qui veulent améliorer le traitement qui leur est réservé et faire avancer la cause de l'égalité pour tous.
Le mouvement de lutte pour l'égalité des droits entre tous les citoyens est également nourri par la création de la Ligue des Noirs du Québec, ou encore par la grève des chauffeurs de taxi haïtiens. Ce faisant, les activistes noirs contribuent à la réflexion générale sur la nécessité de mieux assurer les droits individuels de tous. Cette réflexion contribuera notamment à la rédaction de la Charte québécoise des droits et libertés.

Période 8. 1980 à aujourd'hui. Les choix de société dans le Québec contemporain

Depuis la Révolution tranquille, le système scolaire québécois était en pleine expansion et plusieurs immigrant.e.s haïtien.ne.s, habituellement bien scolarisé.e.s, avaient trouvé un emploi comme enseignant.e.s dans les écoles. C'était le cas de Jean Alfred. Ils mettront aussi en place l'Association des enseignantes et enseignants haïtiens du Québec (1983), afin de se soutenir mutuellement, mais aussi pour favoriser la réussite scolaire des élèves noir.e.s, qui sont nombreux.ses à ne pas terminer leur scolarité obligatoire.

Sur le plan culturel, en plus du jazz, le rap se développe au Québec. Le groupe Dubmatique produit le premier album rap de la province intitulé *La force de comprendre* (1997). Dans la chanson éponyme, le texte décrit une réalité difficile, mais qui fait écho au vécu et aux sentiments de beaucoup d'autres jeunes noir.e.s de l'époque :

> Tu viens de quitter le royaume des rêves
> La réalité t'assiège, assis sur un siège
> Engouffré dans les transports en commun comme chaque matin
> Pour gagner ton pain, tu connais le refrain
> C'est toujours la même chose, cela devient vraiment morose
> Comment mettre un terme à cela ou du moins une pause ?
> Dans les journaux, les emplois font de plus en plus défaut
> Info ou intox, à toi d'en juger sur ces mots
> Travailleras-tu ? Travaillera-t-elle ?
> Autant de questions qui nous interpellent, mais il prévaut d'y prêter l'oreille
> À l'écoute d'une jeunesse visitée par le stress
> Qui lance un S.O.S. d'âme en détresse
> La bouteille à la mer, le message est lancé
> Matelot dans la vie active il te faudra naviguer
> Afin que tes rêves deviennent une réalité tangible
> Car sur cette île, rien n'est impossible

Bien que la présence noire sur le territoire du Québec et du Canada date de plus de 400 ans, il faut attendre 1997 pour qu'une première juge noire soit élue. Il s'agit de Mme Juanita Westmoreland-Traoré. Il faut aussi attendre les élections de 2004 pour qu'une première personne noire, Yolande James, soit nommée ministre au Québec. Les mandats de ces deux femmes sont marqués par leur volonté d'assurer une meilleure justice sociale pour toute la population québécoise.

Les luttes pour l'égalité sont toujours d'actualité, notamment contre le profilage racial qu'exerce la police envers les personnes noires et contre les inégalités persistantes en emploi ou en accès au logement.

Les réalisations et les contributions à la société sont riches et variées. Elles touchent tous les domaines : sciences, arts, sports, politiques, justice, etc. Elles dépassent également les intérêts des seules personnes noires et contribuent à la réflexion sur tous les enjeux contemporains, que ce soit en environnement, sur l'avenir politique du Québec, sur le développement économique et social, etc.

Encore aujourd'hui, les personnes noires représentent environ 10 % des nouveaux immigrants chaque année au Québec. Ces personnes ajoutent une diversité, qu'elle soit linguistique (anglais, français et maintes autres langues), religieuse (chrétienne, juive, musulmane, vaudoue, etc.), géographique (Caraïbes, Afrique, Europe, États-Unis, etc.), politique (démocratique, dictatoriale, monarchique). Tout cela contribue à créer et bonifier la culture québécoise et à jeter des ponts entre le Québec, le Canada et le reste du monde.

Pour ne pas conclure…

Cette démonstration, bien qu'incomplète, permet néanmoins de voir qu'il est possible d'intégrer les expériences historiques minoritaires à la périodisation actuelle du cours d'HQC et que ces ajouts contribuent à voir l'histoire autrement, de manière plus complexe.

Cependant, un problème de taille dans la prise en compte de ces expériences relève du fait que les sources historiques émanent la plupart du temps d'acteurs non noirs. Il convient de les lire en essayant de se placer du côté des personnes dont elles parlent, en rassemblant les connaissances disponibles sur le contexte de l'époque, sur les conditions de vie en général, sur la hiérarchie sociale, etc. Les exemples de contrats d'engagement permettent de le faire, tout comme l'extrait d'une chanson de Dubmatique, qui décrit la vie quotidienne. L'usage de bonnes fictions historiques peut aussi permettre aux élèves de mieux saisir comment pouvaient se vivre les évènements de l'histoire d'un point de vue minoritaire ou marginalisé, comme le montre le texte de Bélanger dans ce numéro.

En reconnaissant les expériences historiques des personnes noires, les élèves sont à même de voir qu'elles ont bâti la société, depuis les débuts de la colonisation, et qu'elles font partie de la même communauté, qu'elle soit de la Nouvelle-France, du régime britannique ou du Québec et du Canada contemporains. Ils et elles constatent que les personnes noires portent en elles des perspectives sur l'histoire «nationale » qui doivent être considérées dans la représentation de ce passé, afin d'en donner une vision plus juste.

Pour travailler les approches de la transformation et de l'action sociale, il conviendrait de donner l'occasion aux élèves de réfléchir aux différents statuts qui ont été réservés aux personnes noires tout au long de l'histoire. Ils et elles pourraient ainsi prendre conscience que les changements dans leurs conditions de vie se sont produits en bonne partie par la mobilisation de la population noire elle-même, qui s'est organisée et a revendiqué ses droits. Cette dimension ne doit pas être négligée, pour ne pas donner l'impression que l'histoire noire est une histoire uniquement de racisme et de victimisation. Mais pour comprendre cette histoire, il est néanmoins nécessaire de s'arrêter sur le concept de racisme, qui a été au cœur des politiques coloniales, canadiennes et québécoises et qui continue de marquer les rapports sociaux encore aujourd'hui. Les mobilisations actuelles contre le racisme systémique peuvent ainsi s'inscrire dans une longue histoire de revendication, qui ne peut pas être l'apanage des seules personnes racisées.

En faisant cet effort qui inscrit les réflexions et les enjeux contemporains dans la longue durée, les élèves québécois pourront mieux saisir les tensions sociales actuelles et sauront, je l'espère, mieux imaginer les voies de passage vers un avenir commun plus équitable et plus durable.

NOTES

[1] Gouvernement du Québec (1996). Se souvenir et devenir, Québec.

[2] Voir Sabrina Moisan et Johanne Lebrun (2018). Conceptions de la diversité et de sa prise en compte dans les rapports sur l'enseignement de l'histoire au secondaire au Québec. *Revue française d'éducation comparée*, 17, 87-104.

[3] Voir Vincent Boutonnet, Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d'histoire nationale, in : Marc-André Éthier/David Lefrançois (dir.), *Quel sens de l'histoire ? Analyse critique du nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada*, Montréal, Éditions M, 2017, 61-79.

[4] Ce tableau est repris et adapté d'un article qui sera bientôt publié : Sabrina Moisan, Paul Zanazanian et Aude Maltais-Landry (à paraitre). Enseigner l'histoire de son pays. Quelles postures et pratiques d'enseignants québécois à l'égard de la prise en compte de la pluralité des expériences ? Fink N., Gautschi P. & Furrer M. (éd.) *The Teaching of the History of One's Own Country – International Experiences in a Comparative Perspective*. Schwalbach/Ts. : Wochenschau Verlag.

[5] À ce sujet voir : Kenneth Nordgren/Maria Johansson, Intercultural historical learning. A conceptual framework, in : *Journal of Curriculum Studies*, 47, 1 (2015), 1-25.

[6] Voir par exemple les travaux de Peter Seixas et Tom Morton, de Stéphane Lévesque ou de Catherine Duquette.

[7] Les informations de cet article sont tirées du guide sur l'enseignement de l'histoire des Noirs au Québec que j'ai produit avec ma collègue Sivane Hirsch. Vous y trouverez également une bibliographie plus complète : http ://carrefour-education.qc.ca/sites/default/files/Fichier-Texte/histoire-des-noirs_version-finale_web.pdf

[8] Voir le matériel ici : https ://www.canadianmysteries.ca/sites/angelique/accueil/indexfr.html

[9] Ces deux documents apparaissent dans le Guide de l'histoire des Noirs au Québec, à la page 37 :
http ://carrefour-education.qc.ca/sites/default/files/Fichier-Texte/histoire-des-noirs_version-finale_web.pdf

[10] Voir par exemple les sites Web du Centre d'histoire de Montréal et de l'Autre Montréal.

La géographie face à l'indigénisation : quels défis et quelles possibilités ?

***Aïcha Benimmas**, Ph. D., professeure titulaire, Université de Moncton*
***Fadila Boutouchent**, Ph. D., professeure agrégée, University of Regina*

Introduction

La géographie, comme domaine de connaissance interdisciplinaire, est bien située pour éduquer à l'équité, à la justice sociale, aux droits de la personne et au vivre-ensemble. Face à la mondialisation, cette discipline de l'univers social peut grandement contribuer à l'éducation à la citoyenneté. Pour cela, la géographie doit assumer sa responsabilité pour décoloniser ses connaissances théoriques et méthodologiques de la perspective eurocentrique dominante. Il revient aux éducateur.rice.s de veiller à décoloniser les programmes d'études des perspectives coloniales et colonisatrices susceptibles de perpétuer des schèmes de pensées injustes à l'égard des peuples colonisés. Ainsi, il y a lieu de considérer les nouvelles perspectives de justice et d'équité liées aux recommandations de la Commission de vérité et réconciliation pour les droits des Autochtones et de toutes les cultures présentes sur le sol canadien.

Smith (2012) pense que la colonisation ne se limite pas à l'appropriation des terres et des richesses, mais qu'elle inclut aussi la domination de l'univers mental des peuples colonisés à travers la langue du colonisateur et plusieurs autres mécanismes. Coleman (2012, p. 6) affirme que «[l]a connaissance était et restera une cible centrale de la domination coloniale » (traduction libre). On pourrait donc se poser la question à savoir comment la géographie pourrait contribuer au processus d'indigénisation pour intégrer les savoirs et savoir-faire autochtones en cette matière.

Géographie et décolonisation

Avant de discuter du processus de décolonisation du curriculum géographique, il convient de rappeler à quel point le curriculum eurocentré a contribué à la marginalisation des savoirs et savoir-faire autochtones et, par ce fait, à la marginalisation des élèves autochtones (Clement, 2019). Cet auteur affirme que ces apprenants sont obligés de naviguer continuellement entre deux types de connaissances concurrentes : celles appartenant à leur culture ancestrale et celles rattachées à la culture blanche dominante. Il insiste sur le fait que l'école ou l'université ne sont pas les seuls endroits où se trouve la connaissance puisqu'au sein des peuples autochtones, «les gens enseignent les généalogies, les valeurs, les rituels, les chants, les danses et les savoirs incarnés dans leur pays » (*Ibid.,* p. 277).

Pour faire place aux connaissances autochtones et ethnoculturelles dans le curriculum de géographie, il importe de lutter contre plusieurs obstacles qui imprègnent encore la connaissance universitaire (Radcliffe, 2017). L'élément essentiel de ces obstacles est l'attitude occidentale selon laquelle les connaissances autochtones ne sont pas légitimes puisqu'elles ne se conforment pas à la tradition de recherche déjà établie (Hunt, 2014) en matière d'épistémologies, de concepts, de catégorisations, de perceptions du monde et de codes conventionnels de la discipline (Clement, 2019). Il convient ainsi de développer une posture de recherche déco-structurant[1] l'aspect colonial du modèle unique de la connaissance imposée par les savants européens comme étant la seule voie de l'école moderne-coloniale-décoloniale (Radcliffe, 2017). Autrement, comment écrire la différence différemment (Fisher et coll., 2015), tout en respectant la nature des épistémologies et des méthodologies conventionnelles de l'Autre ? La doctrine relative au savoir géographique qui conceptualise l'espace en centre-périphérie a créé une dichotomie spatiale (Desbiens, 2006) où le centre est civilisateur et dominant et la périphérie est dominée et subordonnée. C'est pourquoi Sundberg (2013) recommande une géographie de la raison faisant allusion à une ouverture horizontale et égale à tous les savoirs géographiques.

Le processus de décolonisation du curriculum géographique nécessite de prendre d'importantes précautions pour que la recherche sur les connaissances autochtones ne soit plus cette pratique oppressive qui se fait en plus d'une manière solennelle pour faire avancer la science occidentale (Smith, 2012). Pour éviter pareille maladresse, Clement (2019) propose de prioriser les épistémologies autochtones comme une partie intégrale de la connaissance géographique tout en explorant comment la géographie pourrait les incorporer, afin de se préparer et de s'engager à apprendre de la manière dont les Autochtones produisent leurs connaissances (*Ibid*., p. 279). L'auteur insiste sur l'importance de respecter les significations enseignées par les érudits autochtones et de ne pas les déformer. Aussi, il est nécessaire de mettre l'accent sur l'articulation holistique entre le temps et l'espace qui caractérise la géographie humaine autochtone. Ces précautions invitent les géographes à comprendre les cheminements à travers lesquels les connaissances autochtones ont été conceptualisées, construites, validées et transmises (Kovach, 2012).

En parallèle, la responsabilité de la géographie face à sa contribution à l'oppression et à la dépossession des Autochtones, des Noirs et des pays colonisés impose aujourd'hui un examen réflexif minutieux quant à son utilité sociale à travers le temps et quant aux connaissances sociales qu'elle véhicule. Cependant, l'intérêt que la géographie porte aux enjeux actuels et futurs fait en sorte qu'elle néglige le passé (Clement, 2019), alors que la géographie historique peut remédier à cela.

Géographie et diversité

Il est admis que la diversité des sociétés marque l'espace géographique puisqu'elle reflète les différentes formes d'occupation des territoires (Desbiens, 2006). En effet, l'organisation sociale de ces territoires varie sur les plans économique (agricole, industriel, commercial, touristique…) et culturel (architecture, monuments historiques, lieux de culte, places publiques…). De même, les paysages physiques se démarquent par leur caractère distinct selon qu'ils sont montagneux, désertiques, maritimes, forestiers, urbains, ruraux ou autre. Aussi, la diversité des peuples autochtones de l'Amérique du Nord est très grande. Daschuk (2014) rapporte que plusieurs milliers d'Autochtones ont été décimés par les politiques coloniales, les maladies et le climat rude des prairies. Aujourd'hui, les programmes d'études saskatchewannais recommandent non seulement d'enseigner aux élèves l'importance des traités dans l'établissement des Européens, mais, en plus, d'apprendre à reconnaitre que les territoires du traité 4, par exemple, sont les territoires traditionnels des communautés Cree, Saulteaux, Nakota, Lakota et Dakota ainsi que la terre d'accueil des Métis (Boutouchent et coll., sous presse). Les prairies comptaient plusieurs centaines de Premières Nations il y a à peine deux siècles de cela. Cette diversité implique aussi une multitude de méthodes de savoir, d'enseignement et d'apprentissage dont

Antoine et coll. (2018) résument les points communs notables entre les sociétés autochtones du monde entier.

Épistémologies autochtones et géographie

Selon Antoine et coll. (*Ibid*.), trois aspects particuliers caractérisent les épistémologies autochtones :

- l'aspect relationnel, le concept selon lequel nous sommes tous reliés les uns aux autres, à l'environnement naturel et au monde spirituel ;
- les dimensions spirituelles sacrées et séculaires qui ne peuvent être séparées. Les auteures notent que bien que dans le monde éducatif occidental la spiritualité soit un sujet tabou, elle demeure un élément nécessaire dans l'apprentissage selon l'approche autochtone ;
- l'aspect holistique, étant donné l'aspect relationnel préalable et la pensée autochtone qui se concentrent sur un tableau d'ensemble où tout ce qui s'y trouve est forcément lié et ne peut être séparé.

Ces trois éléments sont indissociables et considérés comme la base du développement du bienêtre humain. Selon Antoine et coll. (*Ibid*.), les philosophies autochtones reposent sur une vision du monde d'interrelations entre le spirituel, le naturel et le soi, formant ainsi le fondement ou le début des manières de savoir et d'être autochtones.

Ainsi, pour mettre en valeur la diversité de la géographie autochtone, Desbiens (2006) souligne trois éléments importants à considérer. Premièrement, la pluralité des modes d'habiter qui est pratiquée par les peuples autochtones. Cela évoque la multiplicité de la territorialité des espaces saisonniers, des communautés nomades habitant la forêt et des peuples sédentaires qui habitent les rives des fleuves et des rivières. Deuxièmement, la géographie autochtone a une tradition orale véhiculant le récit historique et oblige à redéfinir des concepts de paysage, d'espace et de lieu (*Ibid*.). Troisièmement, il faut aussi compter sur la multiplicité des perspectives dans les interprétations et les significations accordées aux évènements qui sont culturellement situés.

Pédagogies autochtones et réflexions pour la diversité ethnoculturelle

D'après Antoine et coll. (2018), les pédagogies autochtones découlent d'approches ancestrales encore ancrées dans la culture contemporaine autochtone. Leur exclusion ou leur dévaluation peut créer un obstacle à la réussite scolaire de leurs élèves et étudiant.e.s, voire limiter la compréhension réelle de leur culture et de leur histoire pour tous. Cela aussi peut empêcher d'apprendre à exercer des modes de pensée uniques et précieux. Les caractéristiques pédagogiques communes distinguées dans ce guide sont :

- la pédagogie à la fois personnelle et holistique qui se concentre sur le développement humain en tant que personne entière, valorisant simultanément les connaissances scolaires et cognitives ainsi que la croissance émotionnelle, la conscience de soi et le développement spirituel ;
- la pédagogie expérientielle qui met l'accent sur l'apprentissage par la pratique des tâches et des compétences dont les apprenants auraient besoin pour devenir des êtres accomplis. Cet apprentissage implique une préférence pour l'observation, l'action, la réflexion et les actions ultérieures. Cela signifie également de reconnaitre que l'expérience personnelle est une approche d'apprentissage unique et précieuse ;
- l'apprentissage basé sur le lieu, car les pédagogies autochtones relient l'apprentissage à des lieux spécifiques. La connaissance se situe donc par rapport à un lieu, à une expérience et à un groupe de personnes. Ceci implique la création d'occasions d'apprentissage du lieu et par le lieu ;
- la pédagogie interpersonnelle, car dans les communautés autochtones, les éducateurs les plus respectés sont les ainés. Antoine et coll. (*Ibid*.) soulignent qu'au Canada, certains ainés détiennent les connaissances de 60 langues autochtones différentes, et il faut se rappeler que la langue demeure un élément clé de la culture autochtone qui doit être intégré aux pratiques d'enseignement et d'indigénisation. Il est donc très important de rechercher des occasions pour dialoguer avec les ainés en tant qu'experts en pédagogie autochtone et d'apprendre à nouer un dialogue respectueux avec eux ;
- l'esprit d'apprentissage émerge de l'exploration des interrelations complexes qui existent entre l'apprenant et son parcours d'apprentissage. Les auteures citent les travaux de Tunison (2007) selon lesquels le manque d'identité, de voix et d'estime de soi nuit à l'esprit d'apprentissage.

Étant donné que l'apprentissage holistique fait appel aux quatre domaines du savoir qui nourrissent l'alphabétisation holistique (émotionnel [cœur], spirituel [esprit], cognitif [mental] et physique [corps]), il est important d'intégrer les connaissances autochtones dans les programmes d'enseignement pour renforcer l'esprit d'apprentissage des élèves et étudiant.e.s autochtones et non autochtones (Antoine et coll., 2018 ; Coates, 2018).

Diversité épistémologique et géographique

La géographie du 19e siècle s'est imposée comme une science humaine en produisant des connaissances impérialistes. Aujourd'hui, elle devrait contribuer à réparer les dommages infligés aux peuples colonisés et assimilés en intégrant les différentes perspectives et épistémologies pour devenir plurielles. Selon Coates (2018), les connaissances des Autochtones articulées autour de l'équilibre mental, physique et émotionnel de l'individu véhiculent les savoirs, les perceptions du monde, les croyances, les savoir-faire, de même que les structures sociales et économiques autochtones.

Depuis la réforme de l'école québécoise en 2001, le programme d'études de l'univers social contient un module qui porte sur le *territoire autochtone* que le programme d'études de géographie acadien du Nouveau-Brunswick a intégré dès sa réforme en 2005. En Saskatchewan, l'enseignement des traités est rendu obligatoire depuis 2007 (ministère de l'Éducation, 2013). Depuis la publication de l'Appel à l'action de la Commission de vérité et réconciliation en 2015, provinces et territoires tentent de répondre à cet appel à leur façon. Toutefois, le processus de décolonisation oblige à soumettre les contenus géographiques et le matériel didactique disponibles à un examen critique minutieux. Les ouvrages scolaires sont encore imprégnés de préjugés et de stéréotypes. Les contenus pédagogiques doivent être réécrits pour intégrer les perspectives approuvées par les Autochtones eux-mêmes. C'est la seule façon de s'éloigner de l'hégémonie culturelle occidentale afin d'assurer une conscientisation de soi et de sortir du système de pensée unique dominant imposé aux Autochtones et aux nouveaux arrivants issus de pays colonisés (Benimmas, 2018). Les concepts utilisés, les faits décrits selon la seule perspective des colons, les cartes et les illustrations présentées peuvent être rectifiés, corrigés ou simplement supprimés. Par exemple, Sperlich et Brogden (2016) illustrent, à travers une paire de mocassins attribuée au chef autochtone Payepot, divers points d'interprétation de récits de musées, de lieux et des moyens qui produisent ou reproduisent les subjectivités coloniales. Plusieurs exemples négatifs subsistent et peuvent être reproduits, surtout lorsqu'ils sont accessibles sur Internet. Prenons comme exemple ce passage extrait du site Web www.alloprof.qc.ca traitant du Territoire autochtone, point le *Nunavut*, section *Organisation économique et sociale :*

> «Le principal défi du Nunavut sera d'assurer son autosuffisance économique. Pour y arriver, ce territoire pourra compter sur une volonté très forte de la part de la population quant au développement de l'économie et sur l'abondance des ressources naturelles. Les installations gouvernementales et les droits territoriaux ne peuvent que faciliter l'accès à cette autonomie » (voir http ://www.alloprof.qc.ca/BV/Pages/g1052.aspx).

Cet extrait peut être analysé par les élèves du Nunavut en tant que territoire et société afin de trouver la perspective adoptée à travers les concepts utilisés et le sens des phrases, qui sont loin d'être neutres. Comment le concept d'autosuffisance économique est-il perçu par les Inuits ? Quel autre concept exprimerait plus la vision de ce peuple ? L'expression «installations gouvernementales » rime-t-elle bien avec le concept de «droits territoriaux » ? Aussi, comment les différentes perspectives donnent-elles sens à «l'autonomie » et aux «ressources naturelles abondantes » dont parle ce texte ? Ce texte sous-tend-il que l'Inuit n'est pas capable d'atteindre une autonomie sur le plan économique sans le gouvernement ? Il serait important que ce passage soit analysé et réécrit à partir de la perspective inuite pour en faire un exercice intégratif en vue d'un débat riche et constructif.

Desbiens et Rivard (2012) se sont questionnés sur la façon dont la géographie pourrait continuer à traiter la présence d'aires protégées avec la perspective occidentale dans laquelle la question environnementale sépare l'espace de l'humain. L'approche autochtone où la perception territoriale autochtone considère l'être humain comme étant relié à son environnement et permet d'explorer une autre façon d'apprendre et d'autres modes de vie. Ces savoirs et savoir-faire ont toujours été soucieux de l'environnement. L'enseignement du rôle que le commerce des fourrures et la Baie d'Hudson ont joué dans la construction du Canada moderne est un apprentissage biaisé qui ne rend pas justice aux savoirs et savoir-faire empruntés aux Autochtones ni aux conséquences environnementales que l'industrialisation de la traite des fourrures a eues sur l'environnement et les sociétés autochtones. Un exemple parmi tant d'autres qu'il y a lieu de revisiter selon la perspective autochtone. Au fait, pour décoloniser la géographie scolaire, il importe d'encourager la formation d'enseignants autochtones pour que les membres des Premières Nations, Inuits et Métis s'impliquent directement dans l'enseignement de l'univers social. Cet enseignement peut se faire en équipe d'enseignants (*Team Teaching*) afin de favoriser la collaboration et la coopération entre les différentes perspectives et de mettre en valeur la pédagogie et la géographie autochtones.

Approche holistique

Comme souligné précédemment, la pédagogie autochtone ouvre sur un enseignement holistique qui implique la communauté et offre des occasions d'apprentissage expérientiel pour articuler l'interaction simultanée de l'espace-temps, l'environnement physique et la dimension humaine relationnelle et spirituelle. Autrement dit, enseigner la géographie en dehors de la classe et de l'école en favorisant les expériences basées sur l'observation directe du terrain. Par exemple, pour aborder la notion de territoire forestier, il convient de commencer le module par une sortie dans un environnement forestier en compagnie d'une personne ainée autochtone afin de partager et de mettre en valeur sa vision de la forêt et sa connaissance du territoire forestier, de soi-même en tant qu'Autochtone et de son rapport à ce type de territoire. Si pour les élèves allochtones pareille activité est une occasion de découverte de l'expertise et des méthodes de production du savoir géographique relatif à la forêt par les peuples autochtones, elle est plus qu'une connaissance pour les élèves autochtones. C'est une reconnaissance et un renouement avec leur culture et leur identité. Le rapport étroit qui lie l'Autochtone à son territoire reflète sa manière d'occuper l'espace, de l'utiliser, de l'exploiter et de le vivre. Les cérémonies traditionnelles sont une occasion d'observer la connaissance autochtone au sujet du territoire et de vivre ce rapport sur le plan émotionnel et spirituel. Le récit oral de l'ainé devient un savoir qu'il convient d'exploiter avec beaucoup de respect dans une perspective de transmission intergénérationnelle de la géographie historique autochtone. Les cercles de partage en dehors de l'école présentent une pratique pédagogique bénéfique non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur le plan affectif, incitant à l'écoute active, l'empathie, la discussion en vue d'une résolution de problèmes ou d'une prise de décision. Cette pratique pédagogique valorise les personnes ainées en tant que gardiennes du savoir autochtone et celles-ci sont de ce fait très sollicitées. Il peut arriver qu'elles ne soient pas disponibles pour accompagner les enseignant.e.s et leurs élèves, ainsi, il convient d'utiliser des ressources fiables et approuvées par les communautés autochtones (documentaires, vidéo, récits, atlas et autres documents produits par les Premières Nations, les Inuits et les Métis). Cependant, quelle que soit la qualité du matériel didactique utilisé, il ne peut se substituer au contact direct à l'ainé.

Toponymie

L'étude de la toponymie est importante, puisque les noms de lieux au Canada et ailleurs dans le monde sont bien empreints de cultures autochtones locales. L'analyse des noms des fleuves, par exemple, peut référer à une description géographique (Boutouchent et Benimmas, 2017) autochtone. Il y a aussi lieu d'analyser les perspectives autochtones liées aux traités que les Autochtones ont signés avec les colons européens surtout en lien avec les divergences sur l'exploitation des ressources naturelles. L'exemple de l'expansion du pipeline entre l'Alberta et la Colombie-Britannique a longtemps monopolisé l'actualité. Si, pour certains, les conséquences économiques dudit projet sont prometteuses, pour les autres, l'impact sur l'écosystème marin allait être désastreux. L'étude de cet enjeu peut être réalisée grâce à la mobilisation de toutes les perspectives impliquées et au recours aux méthodes holistiques liées à la géographie historique et culturelle (traités, cartes historiques, narrations, poèmes, discours de chef de bande, cartes virtuelles, entrevues, etc.). St-Amand (2010) décrit comment l'approche holistique concilie le vécu spatial, la relation à l'autre (individu et collectivité), la narration et la transmission à travers des récits extraits d'œuvres autochtones :

> «[...] les bâtons à message indiquent aux voyageurs la direction empruntée par ceux qui les ont précédés sur le territoire, les récits aident à mieux tracer les parcours individuels et collectifs. Si les bâtons à message permettent de faire sens des territoires géographiques, les récits permettent d'en faire autant des territoires imaginaires et symboliques » (p. 46).

Carte narrative

L'apprentissage de la géographie est une occasion aussi pour développer des habiletés en littératie critique et multiple. Ainsi, la lecture et l'interprétation de l'organisation d'un territoire et les enjeux qui lui sont reliés invitent les élèves à lire visuellement différents paysages (photographies, illustrations, cartes, caricatures, etc.), à décoder les messages, à décrire/interpréter les contenus et à partager leur lecture à l'ensemble de la classe. De même, grâce aux cartes narratives sur Google Maps ou autre outil de géotechnologie, les élèves deviennent producteurs de cartes documentées, et ce, par la rédaction de contenu géographique, la production de textes narratifs accompagnés d'images de lieux ou d'enregistrements audios issus de leurs recherches.

Approche comparative

Comme les écoles canadiennes sont de plus en plus marquées par la diversité ethnoculturelle, les enseignants tendent à utiliser l'approche comparative pour traiter des réalités géographiques de deux lieux différents qui impliquent souvent le pays d'origine de l'élève nouvellement arrivé. Or, Martin (2013) affirme que cette façon de faire peut renforcer le développement de perceptions sur l'autre comme étant différent et crée une distinction spatiale dichotomique entre les territoires et la culture des «Autres ». Ceci signifie que l'approche pédagogique comporte des lacunes empêchant le rapprochement à la perspective de l'autre et mettant l'accent sur la contradiction entre les lieux et les peuples étudiés dans une perspective spatiale binaire. Par contre, lorsqu'elle aborde les similitudes et les différences comme une richesse fondée sur le raisonnement relationnel, elle favorise les attitudes positives envers la diversité (*Ibid*.). L'interaction interculturelle, comme dispositif didactique, promeut l'autre culture et l'altérité où le dialogue avec l'autre devient un moyen fructueux de pédagogie expérientielle, puisqu'il permet d'apprendre la perspective de l'autre grâce à un rapprochement avec lui.

Conclusion

En somme, décoloniser le curriculum de la géographie n'est pas une chose simple, car cela exige un changement de mentalité et de posture. Il n'est pas évident pour l'enseignant.e de géographie d'adopter une attitude de remise en question des cadres de référence qui imprègnent toute la sphère éducative de la maternelle à l'université lorsqu'éduqué.e et socialisé.e selon la vision eurocentrique. L'activation continue de son esprit critique afin de se distancer de ladite perspective serait possible à l'aide d'une formation initiale et continue intégrant la décolonisation du curriculum et la pédagogie autochtone. L'indigénisation du curriculum de géographie ne peut se réaliser sans une collaboration étroite entre géographes, érudit.e.s, enseignant.e.s, acteur.rice.s socia.ux.les autochtones et non autochtones.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Antoine, A.N.H., Mason, R., Mason, R., Palahicky, S., de France C.R. (2018). *Pulling together : A guide for Curriculum Developers*. Victoria, BC : BC Campus. Repéré au https ://opentextbc.ca/indigenizationcurriculumdevelopers/.

Benimmas, A. (2018). Indigénisation du curriculum, qu'est-ce que cela implique ? Bulletin *Info-CRDE, 20, 3-6*.

Boutouchent, F., Phipps, H. Armstrong, C., &Vachon-Savary, M.-E. (sous presse). Intégrer les perspectives autochtones : regards réflexifs sur le curriculum de la Saskatchewan et sur quelques pratiques en formation des maitres en éducation française. *Les cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, Numéro spécial, hiver 2019.

Boutouchent, F. et Benimmas, A. (2017). Fun-Task-TIC histoire anglaise-française ou comment inscrire l'identité au français langue seconde (FL2) dans le cœur de nos élèves. *Revue de l'ACPI*, 39(1), 14-18.

Clement, V. (2019). Beyond the sham of the emancipatory Enlightenment : Rethinking the relationship of Indigenous epistemologies, knowledges, and geography through decolonizing paths. *Progress in Human Geography*, 43(2), 276-294.

Coates, T. (2018). Éducation. Dans The Royal Canadian Geographical Society *Indigenous Peoples Atlas of Canada*. Canadian Geographic, repéré à https ://atlasdespeuplesautochtonesducanada.ca/article/education-3/.

Coleman, D. (2012). Toward an Indigenist Ecology of Knowledges for Canadian Literary Studie. SCL/ÉLC, 37(2), 5-12.

Desbiens, C. (2006). Du Nord au Sud : Géographie autochtone et humanisation du territoire québécois. *Cahiers de géographie du Québec*, 50(141), 393-401.

Desbiens, C. et Rivard (2012). Géographies autochtones : Développement et confluence des territorialités. *Cahiers de géographie du Québec*, 56(159), 559-564.

Fisher, K., Williams, M., Fitzherbert, S., Instone, L., Duffy, M., Wright, S., Suchet-Pearson, S., Lloyd, K., Burarrwanga, L., Ganambarr, R., Ganambarr-Stubbs, M., Ganambarr, B., Maymuru, D. et Bawaka Country (2015). Writing difference differently. *New Zealand Geographer*, 71(1), 18-33.

Hunt, S. (2014). Ontologies of indigeneity : The politics of embodying a concept. *Cultural Geographies*, 21(1), 27-32.

Kovach, M. (2012). *Indigenous Methodologies : Characteristics, Conversations, and Contexts*. Toronto : Universityof Toronto Press.

Martin, F. (2013). Same old story : the problem of object-based thinking as a basis for teaching distant places. *Education 3-13*, 41(4), 410-425.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2013). *Ressource sur l'étude des traités*, en ligne : https ://www.edonline.sk.ca/courses/1/2016_Truth_and_Reconcilliation_French_sanderjoa/content/_311765_1/scormdriver/indexAPI.html.

Radcliffe, S.A. (2017c). Decolonizing geographical knowledges. Transaction of the Institute of British Geographers.DOI : 10.1111/tran.12195.

Smith, L.T. (2012). *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous People*. London/Dunedin : Zed Books/Otago University Press.

St-Amand, I. (2010). Discours critiques pour l'étude de la littérature autochtone dans l'espace francophone du Québec. *Studies in Canadian Literature/Études en littérature canadienne, 35*(2), 30-52.

Sundberg, J. (2013). Decolonizing posthumanist geographies. *Cultural geographies*, 21, 33-47.

NOTES

[1] Dans le sens de déconstruire ce qui a été élaboré comme structure.

Les fiches régionales sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique au Québec : un outil fécond pour l'enseignement de l'univers social

***Karine Gélinas**, candidate à la maîtrise en éducation, UQTR*
***Sivane Hirsch**, professeure au Département des sciences de l'éducation, UQTR*
***Corina Borri-Anadon**, professeure au Département des sciences de l'éducation, UQTR*

Les régions du Québec sont de belles courtepointes ethnoculturelles, religieuses et linguistiques. Elles ne l'affichent pas aussi visiblement que le Grand Montréal, mais elles ont toutes, sans exception, une histoire et des réalités brodées avec d'autres fils que ceux des Québécois.e.s francophones de confession catholique. Pensons seulement aux dix Premières Nations et à la nation inuite de la province qui occupent leurs territoires depuis plusieurs milliers d'années. Lorsque nous regardons de plus près les 17 régions administratives québécoises, nous pouvons par exemple apprendre que des Ukrainiens ont été à l'origine de meilleures conditions de travail pour les ouvriers du secteur de l'amiante dans la région de Chaudière-Appalaches au XX^{e} siècle, qu'un important noyau de descendant.e.s acadien.ne.s habite au Centre-du-Québec, que l'atikamekw est la deuxième langue maternelle la plus parlée en Mauricie, ou que la ville de Rawdon, dans Lanaudière, compte deux paroisses orthodoxes russes. Cette diversité de cultures, de langues et de religions, parfois peu apparente au premier coup d'œil, existe pourtant en marge de la métropole et, par ricochet, dans les écoles du Québec. Mais comment la connaitre, voire la comprendre, pour mieux la prendre en considération en classe ?

Le présent article témoigne d'un projet en cours[1] visant à concevoir un outil afin de favoriser la reconnaissance de la diversité par les enseignant.e.s dans divers contextes, plus ou moins pluriels ou homogènes. Intitulé *Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire : production de fiches régionales sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique au Québec*, l'outil est destiné à l'ensemble du personnel scolaire, mais se révèle un matériel pédagogique particulièrement intéressant pour rendre plus significatifs certains apprentissages en univers social.

Le projet vise la conception de 17 fiches — pour chacune des 17 régions administratives du Québec — qui seront mises en ligne. Déjà, une première version de la fiche sur la Mauricie peut être consultée[2]. Cette fiche, comme les 16 autres à venir, esquisse un portrait historique et actuel de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique de la région traitée ; elle s'intéresse à la façon dont les médias en parlent et porte un regard sur son incidence en milieu scolaire. Elle vise plus précisément les trois objectifs suivants : favoriser la prise en compte des multiples visages de la diversité, contribuer à la mise en œuvre des finalités de l'éducation interculturelle et inclusive, et rendre accessible un matériel pouvant être utilisé en salle de classe. Mais, concrètement, en quoi tout cela consiste-t-il ?

Favoriser la prise en compte des multiples visages de la diversité

Comme mentionné précédemment, les régions de la province ne se révèlent pas dans des contextes totalement homogènes. Selon les plus récentes données ministérielles publiées (MELS, 2014), près du quart des élèves des écoles du Québec sont des élèves issus de l'immigration, soit de première génération (c'est-à-dire nés à l'extérieur du pays) ou de deuxième génération (dont au moins l'un des deux parents a vu le jour ailleurs qu'au Canada). Ces élèves ont des origines très diversifiées et fréquentent majoritairement le réseau scolaire francophone en raison de la Charte de la langue française, mieux connue sous le nom de la loi 101. Or, leur réalité s'éloigne parfois de celle des élèves nés au Canada et dont les deux parents sont nés au Canada (que l'on qualifie de troisième génération et plus). En effet, selon leur génération d'immigration, les élèves vivent des défis différents (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015). Représentant près de 10 % de l'ensemble des élèves de la province, les immigrant.e.s de première génération trainent dans leurs bagages une ou plusieurs des réalités suivantes : avoir habité dans plus d'un pays, avoir évolué dans d'autres systèmes éducatifs, avoir survécu à des conflits ou avoir connu des situations précaires qui les ont empêché.e.s de fréquenter l'école, ou être séparé.e.s de leur famille et de leurs amis. Les élèves de deuxième génération, qui correspondent à 14,5 % de la clientèle scolaire de la province, ressemblent davantage aux élèves d'implantation plus ancienne, compte tenu d'un cheminement scolaire similaire nécessitant habituellement peu de soutien linguistique et du partage d'une culture commune. Cependant, ces élèves peuvent être confronté.e.s à des obstacles particuliers. Par exemple, ils et elles peuvent porter sur leurs épaules le succès du projet migratoire de leur famille — leur réussite scolaire est le produit tangible de ce succès —, ressentir le stress d'acculturation de leurs parents, vivre avec une étiquette «d'étranger » alors qu'ils sont nés au Québec, avoir des membres de leur famille qui habitent toujours dans leur pays d'origine ou évoluer au sein de plusieurs langues et cultures et, du coup, vivre certains dilemmes identitaires. D'ailleurs, 14,2 % de l'ensemble des élèves de la province seraient bilingues ou plurilingues. Ils comprendraient et parleraient une ou plusieurs langues, dont le français ou l'anglais, en plus d'avoir appris à les lire et à les écrire. Cela n'est pas sans incidence sur leurs compétences.

1

portrait historique et actuel

DIVERSITÉ AU FIL DU TEMPS[2]

PREMIERS OCCUPANTS ET RÉGIME FRANÇAIS

Des populations autochtones s'installent en Mauricie de façon saisonnière à partir de 1000 av. J.-C. L'arrivée des Français au XVIIe siècle perturbe le mode de vie des Algonquins et des Atikamekw, les deux nations autochtones qui occupent la région.

Avec la fondation de Trois-Rivières, en 1634, les contacts entre Autochtones et Français sont multipliés. Toutefois, ces derniers ne sont pas toujours marqués par des rapports égalitaires. D'ailleurs, sous le Régime Français, Trois-Rivières compte 31 esclaves amérindiens.

RÉGIME BRITANNIQUE

Parmi les premiers arrivants britanniques, on retrouve Aaron Hart, le premier juif à s'installer en Mauricie. En 1807, son fils Ezekiel devient le premier député juif élu à la Chambre d'assemblée, mais en sera expulsé en raison de sa religion.

Cette époque est marquée par une forte immigration, principalement anglophone. Cependant, celle-ci ne forme pas un groupe culturel monolithique, étant marquée par une diversité d'appartenances religieuses. On y dénombre des catholiques, des anglicans, des presbytériens, des méthodistes et une vingtaine de juifs.

En 1851, on compte à Trois-Rivières des Irlandais, des Écossais, des Anglais et des Américains.

DE LA CONFÉDÉRATION À LA 2E GUERRE MONDIALE

Le développement industriel amène une immigration davantage diversifiée. Entre autres, Trois-Rivières accueillera des Chinois, des Syriens et des Libanais. Ainsi, le nombre des personnes d'origine autre que française et britannique de la ville passe de 103 en 1901 à 487 en 1951.

Ce pluralisme grandissant se transporte dans d'autres municipalités, comme Shawinigan, La Tuque, Grand-Mère, Louiseville, Cap-de-la-Madeleine et Saint-Tite.

DE L'APRÈS-GUERRE À AUJOURD'HUI

Après la Deuxième Guerre mondiale, le Québec reçoit bon nombre de personnes touchées par les conflits internationaux, notamment européens, et la Mauricie ne fait pas exception.

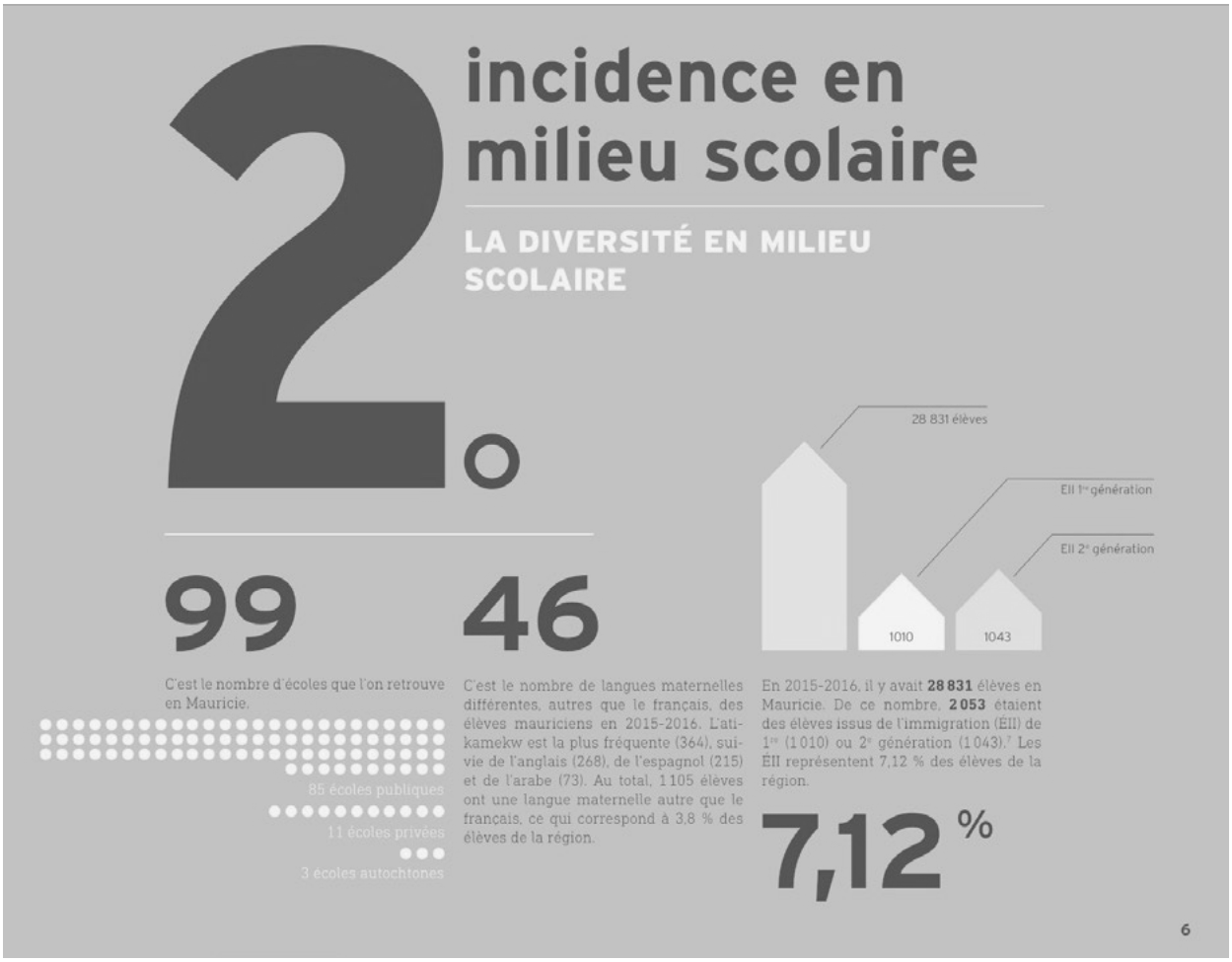
Depuis les années 1980, la région a accueilli des immigrants provenant de divers pays, notamment du Vietnam, Chili, Argentine, Uruguay, Salvador, Afghanistan, Irak, Ex-Yougoslavie, Rwanda, Cambodge, Bhoutan, Népal, Colombie, Guatemala, Burundi, Congo, Mauritanie, Togo et, plus récemment, Syrie.

2

Mentionnons que la diversité ne s'exprime pas seulement du point de vue ethnoculturel ou linguistique. Elle existe aussi dans la pluralité des rapports que les élèves des minorités (religieuses, «racisées » ou visibles) et leur famille entretiennent avec le milieu scolaire. Si des groupes minoritaires cultivent un lien harmonieux avec ce dernier, d'autres peuvent se sentir exclus du système éducatif, voire d'une réussite scolaire, ou éprouver une certaine méfiance envers l'école et, par conséquent, être moins enclins à répondre à ses exigences. Les réactions des groupes minoritaires varieraient en fonction de leur histoire avec le groupe majoritaire et de la perception qu'ils auraient d'eux-mêmes relativement à ce dernier (Ogbu, 1992). Il semble que la Conquête, le colonialisme et l'esclavagisme teinteraient encore aujourd'hui les rapports des différents groupes de la société. En ce sens, le statut des différentes minorités devient un paramètre à considérer.

À l'échelle de la province, les chiffres cités dans les paragraphes précédents, qui sont en continuelle transformation, peuvent sembler petits. Placés dans un contexte régional, ils prennent cependant une dimension humaine. À titre d'exemple, en 2015-2016, toutes les écoles de Trois-Rivières, ville de la Mauricie comptant alors un peu plus de 130 000 habitants, accueillaient des élèves issus de l'immigration. Considérant que la Mauricie n'est pas un cas isolé, s'outiller pour mieux connaitre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique existant sur son territoire devient désormais un impératif pour le milieu de l'éducation. D'autant plus que chacune des régions du Québec a un visage ethnoculturel, religieux et linguistique qui lui est propre puisqu'il a, entre autres, été façonné par son développement socioéconomique, son emplacement géographique et certains évènements historiques.

Nul doute que pour tout.e enseignant.e, être conscient.e de cette diversité l'aide à entrevoir les besoins de ses élèves, à ajuster ses interventions et à favoriser leur réussite éducative. Par le biais de nos fiches, nous proposons donc des clés pour comprendre cette diversité. D'abord, dans la section «Diversité au fil du temps », nous nous penchons sur l'historique de la diversité sociale de la région explorée, soit des premiers peuples à aujourd'hui. Par exemple, dans la fiche sur la Mauricie, nous mettons en évidence qu'une société plurielle n'est pas un fait récent sur le territoire mauricien. Nous notons que déjà, avant l'arrivée européenne, les peuples atikamekw et algonquins habitaient cette région, et qu'au milieu du XIXe siècle, de nombreux. ses Irlandais.es, Écossais.es, Anglais.es et Américain.e.s composaient le tissu social de la ville de Trois-Rivières. Dans la section «La diversité aujourd'hui », nous nous intéressons à la présence autochtone actuelle, aux différents marqueurs de la diversité sociale présents dans la région, dont la religion et la langue, et à l'immigration récente. La section «Ce qu'on en dit dans les médias de la région » traite de la façon dont les médias locaux parlent de la diversité dans leurs pages afin de mieux comprendre la perception des enjeux dans chaque région. Nous y soulignons évidemment des évènements qui ont fait les manchettes dans les médias locaux, nationaux et même parfois internationaux, comme l'histoire du «code de vie » d'Hérouxville, à la fin des années 2000, qui avait laissé l'impression au monde entier que la région de la



Mauricie était hostile aux étrangers. Nous jetons par la suite un regard sur la diversité et sur son «Incidence en milieu scolaire » en abordant, entre autres, le nombre d'élèves issus de l'immigration (première et deuxième génération) qui fréquentent les écoles du territoire et sur certaines de leurs caractéristiques (lieu d'origine, pourcentage de réfugiés, etc.). La dernière section de la fiche témoigne des «Initiatives porteuses » mises en œuvre dans la région qui visent le soutien à l'intégration des élèves issus de l'immigration, la réussite éducative des élèves autochtones, l'éducation interculturelle ainsi que la sensibilisation aux réalités autochtones.

Contribuer à la mise en œuvre des finalités de l'éducation interculturelle et inclusive

En montrant l'étendue de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique de chacune des 17 régions du Québec, nos fiches participent à la mise en œuvre des deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive : 1) préparer tous les élèves à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire, 2) adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenant.e.s, particulièrement ceux.elles des groupes minorisés (Potvin, 2018). Elles invitent, entre autres, le personnel enseignant à tenir compte de l'Autre. Elles lui proposent des pistes de réflexion sur lui-même ainsi que sur les réalités susceptibles d'être vécues par ses élèves. En faisant ces prises de conscience, les enseignant.e.s peuvent ensuite adapter leur pratique pour répondre aux besoins de ceux-ci tout en respectant leurs différences. Les gestes qu'ils peuvent poser sont multiples : opter pour du matériel pédagogique avec le moins de biais culturels possible ; revoir leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation ; trouver des façons de lier la matière du programme au vécu de leurs différents élèves ; identifier les processus d'exclusion (stéréotypes, préjugés, discriminations, etc.) existant dans leur milieu dans le but de les faire disparaitre ; favoriser la collaboration et susciter le dialogue entre les élèves, entre autres.

La prise en compte de la diversité en classe, notamment dans un objectif d'égalité et d'équité, ne peut que contribuer à de meilleurs rapports avec les élèves. D'ailleurs, l'ouverture des enseignant.e.s face aux réalités et aux défis vécus par les élèves issus de l'immigration se révèle l'une des clés essentielles d'une intégration scolaire et sociale réussie (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Le personnel enseignant ne doit ainsi jamais oublier qu'il peut jouer un rôle positif sur la création d'un lien d'appartenance à la société d'accueil de ces élèves ainsi que sur la construction de leur identité. En favorisant les relations interculturelles et égalitaires, en connaissant et reconnaissant leur histoire, il contribue à développer leur identité de manière plus harmonieuse (*Ibid.*). Fait intéressant, par ces interventions, il peut même avoir une incidence positive sur la relation école-famille. En effet, dans un article récent, Charette et Kalubi (2017), qui s'appuient sur Kanouté et Lafortune (2010), soulignent l'importance «de considérer l'expérience migratoire des familles pour mieux comprendre le rapport des parents à l'école » (p. 87) et leurs attentes envers celle-ci. Cela s'avèrerait un atout précieux pour favoriser une plus grande participation parentale dans le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration.

Rendre accessible un matériel pouvant être utilisé en salle de classe

Si nos fiches contribuent à la reconnaissance de la diversité sociale présente dans les 17 régions du Québec par le personnel enseignant, elles recèlent aussi des informations qu'il peut utiliser de manière pertinente en classe. Il va sans dire que pour les enseignant.e.s d'histoire, elles se révèlent de petites mines d'or. Elles offrent la possibilité d'aborder l'histoire à partir d'autres points de vue que celui de la majorité et de travailler certaines composantes des compétences 1 et 2 en histoire — *Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada* et *Interpréter une réalité sociale* — telles qu'établir des faits historiques ou cerner l'objet d'interprétation (MEES, 2017). Aussi, la section des fiches qui traite de l'historique de la diversité sociale de la région permet aux enseignant.e.s d'histoire de faire des liens autant avec leurs élèves qu'avec le programme. Elle les aide à rendre la matière plus concrète, à l'ancrer dans la réalité de leurs élèves et, par le fait même, à la rendre plus significative. À titre d'exemple, le fait que la région de l'Estrie a été fondée en partie par des loyalistes ou que la région de Chaudière-Appalaches a accueilli bon nombre d'Acadien.ne.s fuyant la déportation peut devenir une belle porte d'entrée pour aborder certaines connaissances historiques propres à la réalité de la Conquête et du changement d'empire durant la période de 1760 à 1791 dans le cadre du nouveau programme Histoire du Québec et du Canada. Cet exercice peut d'ailleurs être fait pour n'importe quelle période ou réalité touchant plus précisément l'une ou l'autre des régions du Québec. Pour favoriser la participation en classe, les enseignant.e.s pourraient même plonger dans l'actualité et utiliser des informations tirées de la section intitulée «La diversité aujourd'hui », lors de l'amorce d'une situation d'enseignement sur les nouveaux arrivants ou l'accueil des réfugiés à l'heure de la modernisation du Québec et la Révolution tranquille (1945-1980). Des comparaisons entre les deux périodes pourraient être réalisées.

Comme le souligne le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MEES, 2017), l'un des rôles des enseignant.e.s de l'histoire est d'amener les élèves à développer des aptitudes pour devenir des citoyen.ne.s engagé.e.s. Les professionnel.le.s de l'enseignement de l'histoire peuvent donc se servir des fiches dans le but de créer des ponts entre l'histoire du Québec et du Canada et les domaines généraux de formation, spécialement ceux concernant les médias, et le vivre-ensemble et la citoyenneté. En effet, les enseignant.e.s peuvent s'inspirer de la section «Ce qu'on en dit dans les médias de la région » pour amener leurs élèves à réfléchir sur la façon dont les médias influencent leur perception du monde. Par exemple, pour la fiche de la Mauricie, nous avons recensé de manière non exhaustive des articles traitant de la diversité sociale publiés dans les médias locaux depuis 2000. Certains sujets sont ressortis de ce travail : la région manifeste des besoins relativement à l'immigration sur les plans démographiques et de la main-d'œuvre spécialisée ; plusieurs cas de discrimination, notamment en ce qui concerne l'embauche, ont été rapportés par rapport à des individus provenant des minorités racisées ; des efforts sont déployés par les localités pour favoriser l'intégration des immigrants et des minorités racisées. Cette couverture «équilibrée » de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique peut en surprendre plusieurs. Questionner les élèves sur leurs perceptions quant à la façon dont les médias parlent généralement de la diversité sociale, puis les inciter à confronter celles-ci à la couverture médiatique locale réalisée sur le même sujet est une façon intéressante de les amener à exercer leur jugement critique, une compétence transversale fondamentale au développement d'habiletés inhérentes à l'apprentissage de l'histoire. Les discussions qui en découlent peuvent ensuite servir de points de départ à des réflexions directement liées à certains aspects du programme — les fiches sur la Montérégie et les Laurentides pourraient toutes deux servir d'éléments déclencheurs pour aborder la crise d'Oka, par exemple — ou au développement de compétences d'ordre personnel et social, telle l'actualisation de son potentiel. En effet, les enseignant.e.s peuvent, par leurs questions, soutenir les échanges afin que les élèves se penchent sur la notion de pouvoir, les conséquences négatives des stéréotypes et les diverses formes d'exclusion, notamment. En somme, les fiches que nous réalisons actuellement se révèlent des outils pertinents, autant pour les enseignant.e.s d'histoire que pour le milieu scolaire en général, afin de connaitre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique des régions du Québec et mieux la prendre en compte. Il va sans dire que les façons de les utiliser et les gains qui peuvent en découler sont multiples. Mais plus que tout, ces fiches rappellent que les 17 régions administratives de la province ont toutes un visage social singulier et qu'il est loin d'être lisse et homogène…

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Borri-Anadon, C., Potvin, M., Larochelle-Audet, J. (2015). «La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité ». Dans N. Rousseau (Dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-64.

Charette, J. et Kalubi, J. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73-94.

Mc Andrew, M. et Bakhshaei, M. (2016). La socialisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Éds), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 19-40). Montréal, Fides Éducation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration : formation générale des jeunes - Édition 2013*. Québec, Direction des statistiques et de l'information décisionnelle.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement au secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire.* Québec, gouvernement du Québec.

Ogbu, J. U. (1992). Adaptation to minority status and impact on school success. *Theory into Practice*, 31 (4), p. 287.

Potvin, M. (2018). *Guide pour les intervenants scolaires : pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires : éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle*. Montréal, QC : Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité (OFDE).

NOTES

[1] Sous la direction de Corina Borri-Anadon et Sivane Hirsch (UQTR), ce projet est possible grâce au soutien de la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

[2] La fiche est disponible sur notre page internet http ://www.uqtr.ca/Sivane.Hirsch ainsi que sur le site de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité www.ofde.ca.

Utiliser l'histoire des Cantons-de-l'Est pour intégrer la communauté anglophone au programme *Histoire du Québec et du Canada*

***Audrey St-Onge**, enseignante à l'école Montessori de Magog, étudiante à la maîtrise à l'Université de Sherbrooke*

Au cours des dernières années, de nombreux groupes de pression ainsi que de nombreux acteurs de l'éducation ont critiqué le nouveau programme *Histoire du Québec et du Canada*. Les débats qui ont émergé nous ont permis de réfléchir aux enjeux sociaux et éducatifs liés au choix de contenus des programmes d'histoire. Dans le cadre de cet article, nous présenterons du matériel pédagogique construit en partenariat avec le Centre de ressources sur l'histoire des Cantons-de-l'Est (CRCE), visant à intégrer différentes interprétations et expériences de ce programme.

Le nouveau programme *Histoire du Québec et du Canada* : lieu de débats

Dès la mise en place du programme provisoire *Histoire du Québec et du Canada* en 2017, un comité spécial (ComECH-Québec[1]) est créé par Robert Green, enseignant à l'école secondaire Westmount de Montréal, afin de demander la réécriture d'un programme plus inclusif, reconnaissant la complexité de la société québécoise ainsi que la contribution des différentes minorités et communautés du Québec (ComECH-Québec, 2017). La pétition mise en ligne par le comité demandait également que le programme reconnaisse la diversité de la communauté anglophone du Québec ainsi que les recommandations de la Commission de vérité et réconciliation du Canada.

D'autres organisations anglophones s'opposaient également au programme d'histoire ; c'est le cas de la commission scolaire English-Montreal, ainsi que de Québec Community Group Network[2], qui ont publiquement désapprouvé son contenu (Nadeau, 2016). Les groupes anglophones ne sont pas les seuls à s'être mobilisés contre ce programme. La Commission scolaire Kativik a aussi publié un communiqué qui s'oppose officiellement au programme. Selon la présidente Alicie Nalukturuk : «le nouveau curriculum de l'Histoire du Québec et du Canada est inacceptable. Non seulement il offre trop peu de contenu autochtone, mais il a été élaboré à partir d'un processus de consultation qui reproduit un modèle historique d'oppression » (Radio-Canada, 2017).

Le professeur Paul Zanazanian s'est également positionné dans le journal *Montreal Gazette* contre le nouveau curriculum. Pour lui, le récit historique qui domine les programmes confine les anglophones, par leur langue, à un statut d'étranger. Ils sont représentés comme les «méchants » de l'histoire du Québec et ceci a des effets sur la façon dont les élèves anglophones voient leur propre histoire (dans Scott, 2016). S'intéressant particulièrement à la vitalité de la communauté d'expression anglaise, Zanazanian considère que le passé et la mémoire sont importants pour une communauté et qu'il est temps de réviser la version de l'histoire présentée en classe. Sans pour autant diminuer l'importance du groupe majoritaire, il croit qu'il faudrait revoir la place que prennent les Anglo-Québécois dans les programmes d'histoire (Zanazanian, 2017).

Malgré les oppositions, le programme *Histoire du Québec et du Canada* est mis en place dans les écoles québécoises à partir de l'automne 2017. En 2018, le débat refait surface à propos des nouveaux manuels scolaires utilisés en classe. Ces derniers, approuvés par le ministère de l'Éducation et conformes au nouveau programme de formation, sont renvoyés à la maison d'édition afin que le mot «Amérindiens » soit remplacé par «Premières Nations » ou «Autochtones ». De plus, certains contenus (images, encadrés) sont également revus. Malgré les changements apportés, ces manuels ne font toujours pas consensus. À la fin de l'année 2018, mandatée par la Commission scolaire English-Montreal, la Presse canadienne obtient le rapport d'historiens anglophones ayant analysé le programme ainsi que les manuels scolaires présents dans les écoles de la province. Les constats demeurent les mêmes : l'accent est mis sur le groupe des Franco-Québécois ; les Autochtones sont présentés dans un rapport d'altérité, la contribution des groupes minoritaires ou marginalisés est absente du récit (La Presse canadienne, 2018).

Comme démontré précédemment, le nouveau programme ne fait toujours pas l'unanimité. Plusieurs enjeux liés à l'apprentissage de l'histoire et à l'identité des élèves en découlent.

Place de la mémoire dans l'apprentissage de l'histoire

La professeure Stéphanie Demers (2017) mentionne que le nouveau programme serait un lieu de mémoire où les objets ne sont pas problématisés et où ils représentent seulement la mémoire collective dominante et l'identité nationale qui s'y rattachent.

Or, la mémoire collective se retrouve en interaction avec l'apprentissage de l'histoire à différents niveaux. La mémoire est à la fois un registre de pensée propre à l'élève lors de l'apprentissage et une composante (un objet) de l'histoire nationale scolaire (Lautier, 2001 ; Laville, 2002). La mémoire individuelle de l'élève, qui est influencée par ses expériences et ses interactions sociales (Sabourin, 1997) entre en contact avec ce qui est enseigné en classe. Comme l'histoire nationale a pour objectif de tisser le lien social et de poser des bases communes entre les individus, la mémoire collective se retrouve directement en interaction avec cette discipline scolaire (Feyfant, 2016 ; Laville, *op. cit.* ; Prost, 1992). Les choix effectués lors de l'élaboration des programmes, des manuels ou lors de l'enseignement de la discipline en classe font intervenir les mémoires collectives des groupes présents dans la société, que ce soit par leur présence ou leur absence. La mémoire est un outil essentiel afin que l'élève donne sens au passé présenté par le récit scolaire et rattache ce qu'il apprend avec ce qui est déjà là (Lautier, *op. cit.*). La place de l'affectif

et de l'identification est importante dans la manière dont les jeunes apprennent et comprennent l'histoire (Moisan, 2015, 2017). Le fait de ne pas se retrouver, ou de se trouver de manière minimale dans le récit qui est enseigné en classe pourrait donc avoir des impacts sur l'apprentissage de l'élève, que ce soit des femmes, des Autochtones, des Anglophones ou des Noir.e.s.

Depuis les années 1990, de nombreuses recherches dans le champ de l'enseignement de l'histoire ont étudié la pertinence historique que les élèves font du récit scolaire en fonction de leur identité, leur mémoire ou leur propre récit historique (Barton, 2005 ; Barton et Levistik, 1998 ; Barton et McCully, 2004 ; Epstein, 2009 ; Levy, 2017 ; Peck, 2010 ; Seixas, 1993, 1994, 1997). Dans une recherche menée aux États-Unis, Levy (2017) part de la prémisse que les élèves impliqués émotionnellement lors des cours d'histoire, par le fait de se retrouver dans le récit national, par exemple, ont plus de chance de s'engager dans une démarche de pensée historienne. Dans une approche socioculturelle, l'étude utilise la mémoire collective, l'héritage et l'émotion comme cadre de référence afin de comprendre le sens que déduisent, par exemple, les élèves chinois, juif et Hmong des évènements historiques avec lesquels ils ont un lien, soit par la famille ou la communauté d'appartenance. Les résultats montrent que les élèves tirent avantage de pouvoir effectuer des connexions avec leur propre héritage ; par le caractère émotif de l'identification, cela leur permet de s'engager dans une histoire plus complexe et de développer de l'empathie historique. Les élèves donnent beaucoup de valeur au fait que leur histoire soit intégrée à l'histoire officielle ; cela témoigne qu'ils ont une place dans la société (*Ibid*.). En plus de sortir du récit simpliste, les autres élèves de la classe sont également en mesure de mieux comprendre la réalité historique de ces groupes minoritaires. Le traitement de ces expériences historiques variables permet à la fois l'identification et la distanciation, essentielles à la pensée historique (Moisan, 2017).

Moisan (2015, 2016) propose de prendre en considération la complexité de l'histoire et l'implication historique des différents groupes qui composent la société afin de sortir du récit monolithique et de tendre vers une démarche de pensée historienne. Selon Zanazanian (2016), créer du nouveau matériel pédagogique intégrant mieux les expériences collectives pourrait faciliter le travail des enseignant.e.s et permettrait aux élèves de construire un récit de l'histoire nationale ayant du sens pour chaque groupe, où chaque groupe aurait une place en tant qu'agent de l'histoire. Aborder divers récits historiques permettrait aux élèves de complexifier leur compréhension de l'histoire du Québec, peu importe leur groupe d'appartenance.

Que faire alors, comme professionnel.le de l'éducation, pour pallier les incohérences entre ce que le programme propose et ce que révèlent les recherches scientifiques sur l'apprentissage de l'histoire ? Comment arriver à complexifier le récit du programme en intégrant une pluralité d'expériences historiques ? Comment faire en sorte que tous les élèves se reconnaissent dans le récit ? C'est avec ces questions en tête que nous avons créé du matériel pédagogique intégrant de multiples expériences historiques dans le récit proposé par le nouveau programme *Histoire du Québec et du Canada*.

Proposition didactique : l'histoire des Cantons-de-l'Est pour intégrer la communauté anglophone au récit

À l'hiver 2016, en tant qu'enseignante en univers social et étudiante à la maitrise en didactique de l'histoire, j'ai été invitée à travailler sur un projet visant à construire du matériel pédagogique se consacrant à l'histoire des Cantons-de-l'Est. En partenariat avec l'archiviste du CRCE[3] ainsi que la didacticienne Sabrina Moisan, nous avions pour objectif de créer du matériel qui serait complémentaire au nouveau programme de formation. Pour plusieurs raisons, l'histoire régionale des Cantons-de-l'Est s'avérait un terreau fertile pour inclure dans la perspective historique différents groupes ayant contribué à l'évolution de la société québécoise.

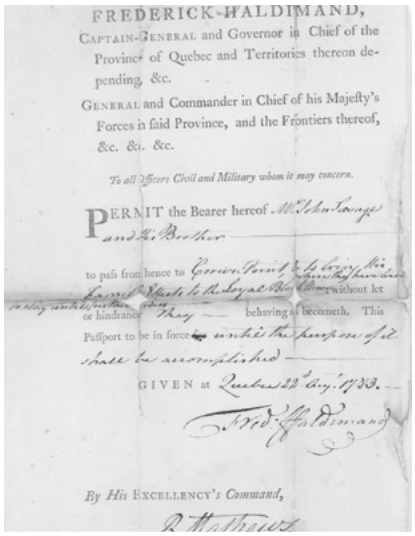
Plusieurs historiens ont étudié l'histoire et l'identité de cette région historique (Kesterman, 1998, 2000, 2013 ; Kesterman, Southam et St-Pierre, 1998 ; Little, 1989*a*, 1989*b*, 2004 ; Rudin, 1985 ; Southam, 2013). D'après l'historien Kesterman (1998), les Cantons-de-l'Est ont une identité culturelle régionale qu'on ne retrouve pas dans les autres régions du Québec. Influencée par la proximité avec les États-Unis et la diversité ethnique, linguistique et culturelle de la population, cette identité est unique. Pour Little (2004), les Cantons-de-l'Est sont même le berceau de l'identité canadienne-anglaise. Nous avons donc eu pour mandat d'écrire une *Brève histoire des Cantons-de-l'Est* et de produire des situations d'apprentissage ayant pour but d'inclure la communauté anglophone au récit enseigné. Grâce aux activités d'apprentissage créées, la *Brève histoire* permet de vulgariser l'histoire régionale tout en l'insérant dans la trame narrative du programme.

Brève histoire des Cantons-de-l'Est

À la fois chronologique et thématique, la *Brève histoire* comprend une vingtaine de textes (environ 500 mots chacun) en lien avec le développement de la région au 19e siècle. On y retrouve à la fois des textes sur différents groupes sociaux (les Abénaquis, les loyalistes, les Irlandais, les Écossais, les francophones, les femmes), sur des acteurs régionaux (Silas Horton Dickerson, Minnie H. Bowen, Alexander Galt), ainsi que sur différents thèmes : le développement industriel, le développement agricole, la presse régionale. L'utilisation de la *Brève histoire* permet au personnel enseignant de lier l'histoire de la région à la trame nationale enseignée en classe. Ces textes répondent à différentes finalités. Par exemple, ils peuvent servir à créer du nouveau matériel, ils peuvent agrémenter des cours magistraux, ils peuvent également être utilisés en complémentarité avec les activités d'apprentissage créées dans le cadre de ce projet. Bref, il s'agit d'une ressource pouvant servir à la classe d'histoire, mais également au grand public. Ce document est actuellement en processus d'édition et sera disponible en français et en anglais[4].

Utiliser les archives pour développer la pensée historique et une compréhension plus complexe de l'histoire du Québec

Spécialement pour les enseignants et les enseignantes ainsi que les classes d'histoire, trois situations d'apprentissage (SA) ont été créées pour le primaire et le secondaire, et ce, à partir des fonds d'archives du CRCE. En plus de s'insérer dans le programme de formation, ces activités permettent de travailler la pensée historique



FREDERICK-HALDIMAND,
CAPTAIN-GENERAL and Governor in Chief of the Province of Quebec and Territories thereon depending, &c.
GENERAL and Commander in Chief of his Majesty's Forces in said Province, and the Frontiers thereof, &c. &c. &c.

To all Officers Civil and Military whom it may concern.

PERMIT the Bearer hereof Mr. John Savage and his Brother

to pass from hence to [illegible] without let or hindrance they behaving as becometh. This Passport to be in force until the purpose of it shall be accomplished

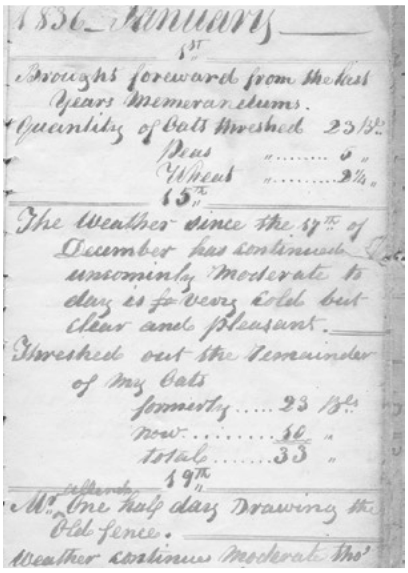
GIVEN at Quebec 22d Augt. 1783.

F. Haldimand

By His EXCELLENCY's Command,

D. Mathews

Un passeport signé par le Gouverneur de Québec, F. Haldimand, émis à John Savage, Loyaliste américain, en 1783 : CRCE / E001 P028-001 Fonds John Savage



1836 January

Brought forward from the last Years Memorandums.

Quantity of Oats threshed 23 1/2

Peas 6

Wheat 2 1/4

31 1/2

The Weather since the 17th of December has continued unsominly Moderate to day is for every Kind but clear and pleasant.

Threshed out the remainder of my Oats

formerly 23 1/2

now 10

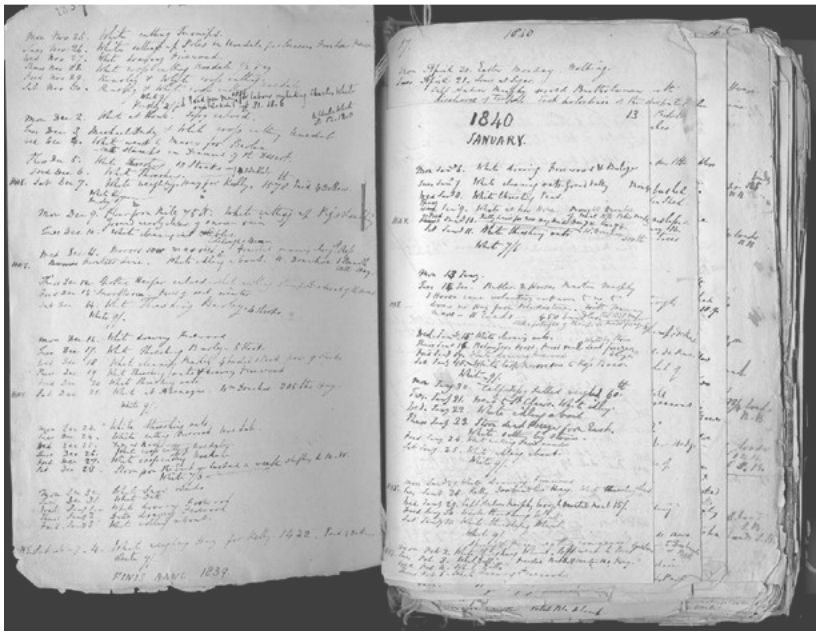
totale 33

1 9 1/2

Mr. One half day Drawing the Old fence.

Weather continues Moderate tho'

Sur les traces d'un fermier de Lacolle, 1836 : CRCE / P997-004-01-001 Collection de dossiers textuels du Service d'archives



1840

JANUARY.

Journal appartenant à Dudley Baxter, agriculteur de Frampton, 1840 : CRCE / P002_001 Fonds Dudley Baxter

des élèves par l'analyse de sources primaires. Pour chaque situation d'apprentissage, trois documents sont disponibles : un dossier documentaire contenant des sources primaires et secondaires, un cahier de l'élève ainsi qu'un cahier de l'enseignant.e. Dans le cahier de l'élève, on retrouve les questions et les consignes permettant d'analyser les documents. Dans le cahier de l'enseignant.e, on retrouve les intentions didactiques, les liens avec le programme ainsi que l'accompagnement nécessaire pour guider les élèves lors des activités d'analyse des sources primaires (archives). En ce qui concerne ce présent article, nous nous concentrons sur les SA produites pour le secondaire.

La première SA s'insère dans deux réalités sociales, soit *Les revendications et les luttes nationales 1791-1840* ainsi que *La formation du régime fédéral canadien 1840-1896*. Dans la région des Cantons-de-l'Est, le début des années 1800 est marqué par des années de défrichement et d'agriculture de subsistance. À partir d'archives de journaux d'agriculteurs, les apprenant.e.s sont amené.e.s à se questionner sur la vie des agriculteurs et des habitants vivant au début du 19e siècle. Après avoir analysé la réalité agricole de ces personnages de l'histoire, à partir du journal d'un fermier de Lacolle et de celui d'un habitant de Farnham, les élèves doivent écrire leur propre journal relatant une journée dans la vie d'un agriculteur des Cantons-de-l'Est. Les différents documents fournis permettront aux élèves de recourir aux faits (preuves découlant de sources) ainsi que d'adopter une perspective historique. Pour ce qui est de la deuxième SA, elle s'intitule *Le développement des Cantons-de-l'Est par les loyalistes : mythe ou réalité ?* Cette SA s'inspire d'un élément de la mémoire collective régionale (les loyalistes) afin d'en faire un objet d'histoire. Elle s'insère également dans deux réalités sociales du programme de formation, soit *Conquête et changement d'Empire* ainsi que *Les revendications et les luttes nationales*. Cette SA vise à étudier l'influence qu'ont eue les loyalistes lors du développement de la région. En effet, les Cantons-de-l'Est ont la réputation d'avoir été développés par ce groupe, mais qu'en est-il vraiment ? L'analyse des documents permet aux élèves de répondre à ces questions avec nuance. Par exemple, ils prennent conscience qu'un nombre restreint d'individus étaient réellement des loyalistes. En effet, beaucoup d'Américains se faisaient passer pour des loyalistes afin d'obtenir une terre de la Couronne gratuitement. De plus, cette activité permet de vraiment comprendre ce que signifie être loyaliste. Dans le programme, on les voit apparaitre dans un rôle prédéfini ; ils arrivent dans la province et contrebalancent l'équilibre démographique, puis demandent plus de pouvoirs pour eux. Toutefois, on ne connait rien de leur vie, de leur expérience historique. Comment ont-ils vécu ? Qu'est-ce que la migration a signifié pour eux ? L'analyse des documents permet d'explorer la vie pionnière des loyalistes, dont celle de John Savage. Par exemple, dans le dossier documentaire, on retrouve une lettre du gouverneur Frederick Haldimand mentionnant que le loyaliste John Savage peut passer sans entrave la frontière et amener sa famille à la *Loyal bloc house*, un refuge militaire situé à Saint-Jean. On y retrouve également une pétition de Savage ainsi que les signatures de ses associés afin d'obtenir un canton. Au fil des activités, les élèves

sont invités à développer leur empathie historique en étudiant le contexte dans lequel les pionniers sont venus s'établir dans la région. Cette SA vise à complexifier la compréhension de cette période de l'histoire.

Finalement, pour ce qui est de la troisième SA, elle permet d'aborder le point de vue particulier d'une femme anglophone et s'inscrit dans la réalité sociale *Formation du régime fédéral canadien*.

En se concentrant sur Minnie H. Bowen, une femme éminente de la communauté anglophone sherbrookoise, il est possible d'aborder à la fois la place des femmes dans la société, mais également d'interroger la représentation du Canada qu'avait la population des Cantons-de-l'Est à l'époque de la création de la fédération canadienne. Cette femme protestante était issue d'un milieu aisé. Elle avait accès à une tribune dans les journaux de Sherbrooke, ce qui était rare pour une femme à l'époque. De fait, elle a publié des textes littéraires et de nombreux poèmes engagés dans lesquels elle parle du Canada et de son lien avec la Grande-Bretagne. Elle va même écrire au sujet du drapeau canadien et proposer au premier ministre canadien sa propre représentation du drapeau. Donc, en analysant les poèmes engagés de cette femme ainsi que sa proposition de drapeau, les élèves sont amenés à réfléchir à la manière dont Minnie H. Bowen se représentait le Canada. Cette SA permet d'aborder le point de vue d'une femme, mais également d'introduire plusieurs concepts tels que l'impérialisme et le nationalisme.

Conclusion

Dès le début de ce projet, nous avions pour objectif de fournir du matériel complémentaire au programme *Histoire du Québec et du Canada*. Considérant les différentes critiques dirigées contre le nouveau programme, nous voulions créer du matériel valorisant l'histoire régionale et permettant de mieux inclure la communauté anglophone au récit présenté par ce programme. Tout au long du processus de création, plusieurs contraintes se sont présentées. D'abord, créer du matériel demande beaucoup de temps et de recherche. Effectuer de la fouille en archives, trier les documents, évaluer leur pertinence sont des tâches laborieuses. Nous sommes conscientes que les enseignant.e.s, bien que sensibles aux enjeux soulevés par le programme, n'ont pas toujours les ressources nécessaires pour créer du matériel permettant de complexifier le récit. Ensuite, nous devions utiliser les archives mises à notre disposition par le CRCE. De ce fait, bien que nous voulions sortir de la trame politique et masculine de l'histoire nationale, en effectuant les recherches, nous nous sommes vite aperçues que les archives disponibles limitaient nos possibilités. Nous avons donc eu à effectuer des choix ; nous avons rapidement constaté qu'il était difficile d'inclure tous les groupes et toutes les particularités régionales à notre matériel. Pour conclure, nous croyons possible, pour les enseignant.e.s, de complexifier le récit proposé par le programme en utilisant des ressources complémentaires provenant des milieux. Les musées, les centres d'interprétation ainsi que les centres d'archives effectuent des partenariats avec le milieu scolaire afin d'offrir du matériel aux enseignant.e.s. Utiliser ces ressources s'avère pour nous un moyen pertinent d'offrir à nos élèves différentes interprétations de l'histoire du Québec et du Canada.

...suite à la page 55

Le garçon qui courait, ou combattre l'impérialisme par la réussite sportive

Audrey Bélanger, *étudiante au doctorat, Université de Sherbrooke*

Le roman historique *Le garçon qui courait* de François-Guillaume Lorrain (2017), qui retrace l'incroyable histoire de Sohn Kee-chung, premier Coréen à avoir remporté l'épreuve olympique du marathon à Berlin, en 1936, peut constituer un formidable point de départ pour effectuer un travail d'investigation sur une réalité sociale complexe : la situation de la Corée après sa colonisation par le Japon. Ce récit poignant, qui relate un parcours sinueux, pourrait amener les lecteurs adolescents à constater à quel point la suprématie militaire, économique, politique ou culturelle de cette puissance coloniale, qui domine en Asie au début du XX[e] siècle, a eu des répercussions importantes sur les populations locales. Par la lecture de l'œuvre, les élèves pourraient aussi saisir la portée symbolique d'une possible victoire de Kee-chung :

- Tu cours depuis l'âge de huit ans. Et pourquoi ? Pour dire aux Japonais que tu n'es pas seulement un sale Coréen. [...] Tu peux utiliser les Japonais comme des lévriers – tu sais, ces athlètes qui mènent la course et qui font tous les efforts pour toi... jusqu'au dernier tour. Tu te mets dans leur sillage, tu ne te fais pas remarquer, mais tu n'oublies pas ton objectif : la victoire. Rassure-toi, tu ne trahiras personne, car si tu l'emportes, on se souviendra de toi comme d'un Coréen. Combien de fois t'ai-je dit que le marathon était une course exceptionnelle ? [...] tu peux accéder à l'immortalité, une immortalité qui soit au service de notre pays (p. 100-101).

Remporter la victoire ne constituait pas seulement un exploit individuel pour le jeune Coréen. Décrocher un tel titre ouvrait aussi des perspectives résolument politiques. C'était l'occasion de faire savoir au monde entier quel sort la Corée subissait :

- Kitei Son ! Kitei Son !
  Kee-chung n'entend rien. Il ne veut rien entendre. Il n'est pas Kitei Son, c'est un autre qu'on encourage. Il y a erreur sur la personne : ils croient voir un Japonais, c'est un Coréen qui leur passe sous le nez ! Mais la Corée, savent-ils seulement, ces Allemands, où la situer sur un globe ? Savent-ils même que cela existe ? À chacun, il voudrait leur dire qu'il est coréen, il voudrait leur expliquer l'histoire de son pays, de ses souffrances... (p. 131-132).

L'impérialisme japonais[1], contexte historique et toile de fond

Le roman de Lorrain commence en 1919, alors que la Corée n'existe plus : le Japon l'a annexée neuf ans plus tôt pour y instaurer un régime colonial redoutable. Comme la famille de Kee-chung, beaucoup d'individus ont été expropriés, brutalisés, opprimés ou contraints d'abandonner leurs biens. Les dirigeants japonais contrôlent tout. Non seulement ce récit permet d'aborder les conséquences de l'impérialisme japonais d'une façon originale, mais il pourrait aussi amener les élèves à développer leur pensée historienne et critique, et à mieux lire, comprendre et interpréter une source secondaire :

> Je suis né deux ans après que notre nation a cessé d'exister. Je me souviens de cette phrase qui a scellé notre perte : «Sa Majesté l'Empereur de Corée concède complètement et à tout jamais à sa Majesté l'Empereur du Japon tous ses droits de souveraineté sur l'ensemble du territoire coréen. » Cette phrase nous la connaissions tous par cœur (p. 211).

Dès les premières pages du récit, les lecteurs sont invités à s'interroger sur les raisons qui poussent des parents coréens à prendre la «décision de ne plus envoyer leurs enfants à l'école » (p. 11) ou à se poser des questions sur les motivations qui conduisent un adolescent à désobéir et à défier les Japonais en arborant fièrement le drapeau de sa patrie et en leur criant, lors d'une cérémonie protocolaire «Rendez-nous notre pays ! Que la Corée vive toujours ! *Mansé*[2] ! » (p. 24), ce dernier terme étant formellement interdit par les autorités japonaises. En demandant aux élèves, par exemple, de trouver pourquoi Sohn Kee-chung ne pouvait pas concourir pour l'honneur de la Corée aux Jeux de 1936 ni conserver son patronyme, on pourra les inviter à analyser différents facteurs présents dans le roman et à compléter cette analyse à l'aide d'autres ressources : https ://www.youtube.com/watch ?v=3lorP-TMeD0&t=14s.

Par exemple, des images du triomphe de Kee-chung pourraient ouvrir de nouvelles pistes d'enquête au sujet d'un conflit connexe, celui de la Deuxième Guerre mondiale[3] et des nationalismes exacerbés :

- Tu sais qu'ici, à Berlin, règne un Allemand qui est l'ami des Japonais. Il voudra que ses amis l'emportent. Va lui montrer de quoi sont capables les ennemis de ses amis. Va lui montrer que nous sommes plus forts que ceux qui se prétendent nos maîtres… (p. 122)

Par un travail de corroboration, les élèves pourraient aussi voir de quelle manière la fiction et l'histoire peuvent s'entrecroiser ou se heurter : https ://education.francetv.fr/matiere/epoque-contemporaine/premiere/video/la-mise-en-scene-de-l-ouverture-des-jeux-olympiques-de-1936.

De plus, les jeunes lecteurs, au contact des différents personnages, ont accès à une ouverture sur le monde : bien que la Corée annexée serve de toile de fond à la trame romanesque, les adolescents sont conviés à découvrir d'autres régions ou continents du monde à des moments charnières de l'histoire (ex. : Afrique, Allemagne, États-Unis). S'ils partagent, par exemple, la colère de Kee-chung contre ceux qui oppriment sa nation et les siens, les lecteurs s'interrogeront sur les causes et les conséquences de l'annexion de la Corée par le Japon, sur la signification d'affirmations telles que : «Avec les Japonais, nous sommes dans les ténèbres ; nous aussi, nous mangeons des racines, mais un jour viendra où nous redeviendrons des hommes… » (p. 62) ou «Un jour, tu oublieras ce sable, et cette pierre fera partie de toi. Ce jour-là, tu seras un ours et tu pourras espérer devenir un champion. Et tous les Japonais auront des raisons de te craindre » (p. 124).

Les élèves sont portés à considérer le passé comme s'il avait été déterminé à l'avance, comme si les évènements qui le façonnent devaient se dérouler ainsi (Seixas et Morton, 2013). La lecture de ce récit fictionnel inspiré d'une histoire vraie pourrait les aider à approfondir leur réflexion, à réfléchir sur les raisons qui interdisaient à Kee-chung de conserver sa médaille, propriété du Japon qui lui a permis de la remporter, ou sur ce qui fait que, plus de cinquante ans après sa victoire aux Jeux de 1936, Kee-chung refuse toujours obstinément de discuter avec un Japonais, même s'il s'agit d'un journaliste qui «admire énormément » l'ancien champion coréen (p. 218), puis à procéder à une comparaison avec d'autres documents (ex. : photographies ou articles de journaux).

Pistes proposées après la lecture de l'œuvre

Pour prolonger le plaisir avec les élèves et donner un sens à l'histoire lue, on peut explorer plusieurs pistes d'exploitation pour développer le mode de pensée historien des élèves. Les pistes suivantes, qui sont inspirées de nos travaux portant sur le croisement entre les approches de la classe de français et d'histoire, plus spécifiquement la lecture littéraire et la pensée historienne (Bélanger, 2018), pourraient aussi trouver écho auprès de quiconque souhaite mener des projets qui transcendent les barrières disciplinaires.

L'histoire de Tangun, ou le mythe fondateur de la Corée

Dans la première partie du roman, l'auteur évoque l'histoire d'Hwanung, fils du Dieu du Ciel, qui est venu sur Terre pour apprendre aux hommes les notions élémentaires de l'agriculture et de la médecine. Deux animaux, un ours et un tigre viendront lui demander conseil afin de devenir humains. Une seule solution : rester cent jours au fond d'une grotte, sans rien manger d'autre que de l'ail et de l'armoise. Lequel réussira ? Quel est le sens qu'on peut attribuer à cette réussite ? Et quel est le lien avec le pays de Kee-chung ? En examinant de plus près ce mythe fondateur de la Corée brièvement abordé dans l'œuvre, mais étroitement lié au combat et à la résistance du personnage principal, les élèves pourraient être amenés à s'interroger sur les représentations idéalisées ou les légendes qui forgent la culture et l'identité individuelle et nationale. Quels sont les animaux qui incarnent des symboles nationaux (ex. : aigle, lion, castor) ? Que représentent-ils ici comme ailleurs ? Cette histoire pourrait aussi servir à inviter les élèves à s'interroger sur le sens de figures emblématiques d'un mouvement, d'une lutte ou d'un pays (ex. : Nelson Mandela, Martin Luther King, Gandhi, Thérèse Casgrain, Léa Roback, Eleanor Roosevelt, Rosa Parks), à introduire d'autres récits imaginaires (ex. : *La chasse-galerie*, synthèse imagée de l'identité québécoise ; le mythe de la Grande Tortue chez les Premiers Peuples) ou à discuter de l'origine d'une devise[4] commune partagée par une nation : *Je me souviens, Liberté, Égalité, Fraternité* ou *In God we Trust*.

Le personnage, clé donnant accès à la découverte du passé

Non seulement l'œuvre fournit au lecteur une échappatoire au réel et un objet de réflexion pour méditer sur le sens de sa propre existence, mais sa lecture constitue aussi un formidable moyen d'aller à la rencontre de l'autre, qu'il soit enfant coréen, dirigeant japonais ou athlète olympique. À travers le regard d'un narrateur omniscient, l'auteur, François-Guillaume Lorrain, relate un périple vraisemblable, qui peut inviter les lecteurs à s'ouvrir à l'altérité. La perspective narrative adoptée donne l'impression d'une vision en surplomb (Glaudes et Reuter, 1996). Toutefois, ce regard particulier qui propose une lecture des évènements n'exclut aucunement une relecture : les lecteurs pourraient choisir de restreindre le champ de vision narratif et de focaliser leur regard sur un personnage en particulier, pour en approfondir les dimensions humaines, sociales et historiques. Le personnage, dans la littérature classique, «est considéré comme le représentant d'une réalité humaine. Il est traité comme l'*analogon* d'une personne » (*Ibid*., p. 154). Les élèves, en s'intéressant au destin d'un être de papier, pourraient donc découvrir une plus grande histoire : celle d'êtres de chair et de sang. Cette lecture, à la fois littéraire et historienne (Bélanger, 2018), pourrait permettre de rendre plus intelligibles pour les élèves les concepts d'impérialisme et de colonisation : transportés dans un ailleurs possible, dans un autre temps, au moyen de la fiction historique, les élèves seraient d'abord invités à ressentir des émotions, à vivre le passé pour tenter ensuite de mieux comprendre ou d'interpréter ce passé à l'aide de documents historiques. L'œuvre littéraire humaniserait l'étude de l'histoire en offrant un aperçu plus concret des faits et du contexte : elle ferait sentir, à la mesure des mots, les dimensions visible et vécue du passé évoqué (Pomian, 1989, dans Bélanger, 2018). Les lignes qui suivent montrent comment l'examen attentif d'un personnage de fiction, accompagné de

l'étude des documents historiques, pourrait permettre de rencontrer des acteurs du passé. Par une lecture contextualisée du roman, les élèves pourraient non seulement développer l'empathie historique, mais aussi inscrire la vie de Kee-chung dans l'espace et le temps. Les élèves seraient amenés à expliciter le contexte historique dans lequel s'ancre l'œuvre, au lieu de simplement l'évoquer(Jablonka, 2014 ; Tsimbidy, 2008).

a) Hyo-dong, un personnage loin d'être secondaire

À la fin du roman, on en sait toujours peu sur le destin tragique de Hyo-dong, le frère ainé du personnage principal. Les élèves pourraient donc être appelés à combler un vide laissé par la fiction : qu'est-il arrivé à Hyo-dong après son arrestation ?

Les élèves, en tenant compte des caractéristiques du récit (ex. : personnages, cadre spatiotemporel, etc.) telles qu'elles auront été soulignées au cours de la lecture, s'appuieraient sur les sources historiques pour bâtir leur compréhension et leur interprétation de l'œuvre. Ils seraient amenés à fouiller dans les documents historiques afin de construire un récit pertinent et cohérent. Ils exposeraient leurs conclusions, lesquelles seraient étayées par une analyse du roman et une enquête historique. Ils pourraient ainsi s'interroger sur les effets de l'impérialisme d'un pays comme le Japon et considérer différents points de vue sur le passé ; ils vivraient différentes expériences historiques, dont celle d'un jeune résistant arrêté pour avoir brandi fièrement le drapeau coréen.

b) D'autres acteurs historiques au destin hors du commun

En retraçant l'itinéraire incroyable de Kee-chung, l'auteur amène ses lecteurs à rencontrer d'autres acteurs historiques de la scène sportive : Zátopek, Abebe Bikila ou Jesse Owens[5], pour ne nommer que ceux-ci. Ces noms, qui sont aussi porteurs d'une histoire, pourraient ouvrir la porte à des recherches et à de belles découvertes. Ils peuvent être les prémisses de diverses activités qui permettraient de découvrir d'abord un individu, puis une collectivité. En s'intéressant, par exemple, à l'histoire de Jesse Owens, athlète afro-américain quatre fois médaillé d'or aux Jeux de 1936, les élèves seraient amenés à lire, réfléchir et discuter à propos d'une autre réalité sociale : la ségrégation raciale aux États-Unis.

En somme, *Le garçon qui courait* offre une histoire qui, par une médiation bien conduite, peut contribuer à rendre plus intelligibles différentes réalités sociales aux élèves. En suivant les épreuves du personnage principal pour survivre et résister, ils vivront des émotions et éprouveront des sensations. Cette intériorisation des faits pourrait favoriser la rétention et renforcer la compréhension des élèves à l'égard des concepts travaillés (Atwell et Atwell Merkel, 2017 ; Audigier et Ronveaux, 2007). L'impérialisme et la colonisation revêtiraient une dimension plus vivante. Ces concepts ne seraient pas seulement définis ou évoqués, ils s'incarneraient dans un jeune Coréen souhaitant une réunification de son pays, dans des dirigeants assoiffés de pouvoir, dans un grand frère téméraire ou dans un adversaire compatissant. L'usage de ce roman historique, par l'univers référentiel qu'il propose, peut aussi servir de catalyseur pour décloisonner les apprentissages et pour approfondir les thèmes développés ou les questions soulevées dans les autres disciplines. L'itinéraire de Kee-chung raconte une histoire du passé qui transcende les frontières ou les différences sociales. Une lecture historienne de cette œuvre littéraire pourrait permettre aux élèves de mieux appréhender le présent et le futur. Le combat mené par Kee-chung, il y a plus de 70 ans, n'est pas si différent de ceux menés par différents groupes sociaux aujourd'hui. Pour Kee-chung, en 1936, il était un vainqueur qui avait perdu, mais pas sur tous les plans : dans son pays, son exploit avait eu l'écho qu'il méritait ; sa victoire était le symbole que ses compatriotes attendaient impatiemment (Lorrain, 2017). En quoi est-ce si différent d'un genou posé au sol lors de l'hymne national américain[6] ? Que nous dévoilent ces situations issues de la scène sportive, chacune à leur manière, sur leur époque ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Audigier, F. et Ronveaux, C. (2007). Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre, *Pratiques*, (133/134), 55-76.

Atwell, N. et Atwell Merkel, A. (2016). *The Reading Zone*, Second Edition, New York : Scholastic.

Bélanger, A. (2018). La lecture littéraire et la pensée historienne : une complémentarité qui favorise la compréhension et l'interprétation d'un roman historique évoquant l'Holocauste en classe de français au secondaire. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Glaudes, I. et Reuter, Y. (1996). *Personnage et didactique du récit*. France : Université de Metz.

Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Paris : Seuil.

Lorrain, F.-G. (2017). *Le garçon qui courait*. Paris : Sarbacane.

Pomian, K. (1989). Histoire et fiction. *Le Débat*, (54), 114-137.

Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal : Modulo.

Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Image : https ://www.takalirsa.fr/le-garçon-qui-courait-de-françois-guillaume-lorrain/

NOTES

[1] Le thème est inscrit au programme d'*Histoire et éducation à la citoyenneté,* 1er cycle. Notre analyse des manuels d'Histoire et éducation à la citoyenneté du premier cycle nous a permis de constater que trois manuels scolaires abordent l'impérialisme japonais : *D'hier à demain*, publié chez Chenelière Éducation, *Réalités*, publié chez ERPI, et *L'Occident en 12 événemetns*, éditions Grand Duc.

[2] Terme qui désigne la Corée et son empire éternel (Lorrain, 2017).

[3] Nous vous suggérons notamment l'œuvre *Le Carton rouge*, qui raconte l'histoire de Matthias Sindelar, figure importante du sport qui INCARNE aussi, à sa manière, la résistance : https ://www.livresouverts.qc.ca/index.php ?p=il&lo=48646

[4] Ressource intéressante : https ://fr.vikidia.org/wiki/Liste_des_devises_nationales

[5] Le film *10 secondes de liberté* pourrait être présenté aux élèves : ce film raconte notamment comment l'athlète afro-américain Jesse Owens démentit par son succès la supposée supériorité de la race aryenne véhiculée par le régime nazi.

[6] Nous faisons entre autres référence au geste posé par le footballeur Colin Kaepernick.

L'histoire orale en classe : quels avantages, quels défis ?

***Aude Maltais-Landry**, doctorante en éducation, Université de Sherbrooke*

Quand on pense à la « diversité » de la population québécoise, on pense souvent aux habitants issus de l'immigration récente. Or, la diversité existe dans toutes les couches de la société, ainsi qu'à l'intérieur même de groupes « culturels » souvent perçus à tort comme homogènes ; pour ne donner que quelques exemples : diversité d'ordre socioéconomique entre les vagues d'immigration haïtienne, ou politique entre les vagues d'immigration iranienne, ou culturelle entre les vagues d'immigration juive, ou prédominance féminine de l'immigration philippine.

Ces nuances sont, selon notre analyse, peu présentes dans le récit de l'expérience québécoise présenté dans le programme *Histoire du Québec et du Canada* (HQC), qui tend à présenter l'expérience des groupes minoritaires – les « nouveaux arrivants » – comme un bloc monolithique. C'est le cas aussi des réalités des Premières Nations, des Métis et des Inuits, dont l'histoire contemporaine est encore très peu abordée, malgré l'ajout d'un module obligatoire sur les pensionnats autochtones au Québec. La trame narrative principale du cours d'HQC reste une trame principalement politique, dominée par l'expérience des Canadiens français et de l'élite, où même l'expérience des femmes semble secondaire[1].

Comme l'histoire se base principalement sur des sources écrites, issues majoritairement de l'élite politique ou commerçante, certains groupes sont facilement exclus du récit historique. Ainsi, les enseignant.e.s qui souhaitent aborder la pluralité des expériences historiques au Québec peuvent faire face à un manque de sources présentant le point de vue de groupes sous-représentés dans l'histoire officielle. Le recours à l'histoire orale peut ici s'avérer utile. L'histoire orale est une branche de la discipline historique qui permet d'accéder à des récits individuels et des versions personnelles de l'histoire, par le biais d'entrevues avec des « témoins ordinaires » de l'histoire. Elle s'est développée spécifiquement autour de l'idée de « donner une voix » aux groupes marginalisés dans l'histoire officielle (travailleurs, femmes, immigrants, etc.)[2]. Centrée sur la rencontre entre chercheur.e et participant.e, l'histoire orale s'intéresse à la compréhension qu'ont les individus de leur propre histoire[3].

L'histoire orale nous donne accès à une vision personnelle, subjective de l'histoire. En mettant les gens au centre de l'histoire, en leur permettant de raconter l'histoire dans leurs propres mots, elle aide à comprendre l'agentivité des acteur.rice.s historiques et à saisir leurs perspectives. Elle ancre dans des expériences et des réalités humaines des concepts qui peuvent paraitre abstraits, comme le colonialisme, le racisme, la migration ou la guerre. Parfois, c'est l'unique façon de remédier à un manque de sources écrites ; par exemple, dans le cas de l'histoire des Autochtones au Canada, les sources orales peuvent confronter ou éclairer différemment des évènements historiques, voire remplir les « trous » laissés dans les archives écrites[4].

L'histoire orale en classe

Il est possible de distinguer une forme « passive » et une forme « active » d'histoire orale en classe, bien que la distinction ne soit pas si claire[5]. Dans la forme « active », les élèves sont amenés à faire une ou des entrevues, souvent avec un membre de leur famille ou de leur communauté. Dans la forme « passive », l'enseignant.e se sert d'entrevues préenregistrées (audios, vidéos) ou transcrites, utilisées comme source primaire pour aborder une époque ou un évènement historique précis. Une forme intermédiaire, qui semble moins documentée dans la littérature, est celle du témoignage direct en classe par un.e acteur.rice de l'histoire, comme le font des survivants de l'Holocauste dans les écoles du Québec[6].

Le nouveau programme d'HQC fait peu de place à l'histoire orale. Dans la section portant sur l'analyse des sources, le « témoignage » figure parmi les sources identifiées comme « documents audiovisuels ». Il n'y a rien sur la particularité de l'histoire orale comme discipline spécifique ni sur la création potentielle de sources historiques par les élèves, par le biais de la réalisation d'entrevues. Son utilisation ne semble ni encouragée ni détaillée[7]. Les enseignant.e.s qui souhaitent utiliser l'histoire orale dans leurs cours sont donc peu outillé.e.s pour le faire. Dans certains pays, à l'inverse, notamment en Australie et à Chypre (voir l'exemple présenté plus loin), l'histoire orale a été officiellement intégrée en tant que méthode au curriculum scolaire dans les dernières années[8].

Bénéfices

Si l'on se base sur le nombre grandissant d'articles et de livres écrits sur le sujet, l'histoire orale à l'école semble de plus en plus populaire. Une recherche dans Google Scholar avec les mots-clés « *oral history in school* », par exemple, a donné 3 120 000 résultats en 0,03 s le 30 janvier 2019. Mais malgré sa popularité, il y a relativement peu de recherches qui se penchent sur le potentiel de l'histoire orale au secondaire. Comme le soulignent certains chercheurs, les publications abordant l'utilisation de l'histoire orale en classe sont souvent des « récits de pratique » dans lesquels les enseignant.e.s partagent leur expérience[9], alors qu'il y a encore peu de réflexion critique ou théorique globale, ou d'évaluation des effets de l'utilisation de l'histoire orale sur l'apprentissage.

Parmi les bénéfices possibles de l'histoire orale, la chercheure Nicoletta Christodoulou a découvert un intérêt accru pour l'histoire chez les élèves, un sentiment d'interpellation (les élèves se sentent concernés par les récits entendus), une volonté d'agir, et le développement de la conscience historique chez les élèves[10]. Une étude quantitative allemande, la seule de ce genre à ma connaissance, semble indiquer qu'une approche par l'histoire orale permet aux élèves de mieux comprendre l'aspect construit des sources historiques et de développer la pensée historienne. La méthodologie de cette recherche ne nous permet pas, cependant, d'identifier si l'histoire orale aide à l'acquisition du *contenu* d'un programme d'histoire[11].

L'histoire orale serait donc profitable pour l'acquisition de compétences, liées à la pensée historienne[12] ou au développement de la citoyenneté. Certain.e.s enseignant.e.s font directement référence aux six compétences de la pensée historienne dans le cadre de leurs projets d'histoire orale, soit pour amener leurs élèves à les intégrer dans leurs recherches[13], soit pour évaluer si le projet a permis d'atteindre ces compétences[14]. En contribuant à offrir une vision plus nuancée du déroulement des évènements, l'histoire orale peut permettre aux élèves issus de groupes minoritaires de s'identifier à l'histoire, et aux élèves issus de la majorité de mieux comprendre la diversité des perspectives historiques.

La forme « active » semble particulièrement adaptée pour présenter les diversités culturelle et historique d'une classe multiethnique. Chaque élève peut ainsi documenter l'histoire ou la trajectoire migratoire de sa famille. Un projet de ce genre peut s'arrimer à la présentation des vagues d'immigration successives au Québec tout au long du 20e siècle, comme le font des enseignantes d'une école de Montréal, à travers le projet « Passeport d'un immigrant »[15]. Dans le cadre de ce projet, la réalisation d'une entrevue avec un membre de leur famille (ou une autre personne) ayant immigré au Québec est mise en relation avec les informations provenant d'une recherche documentaire. Barbara Brockmann, une enseignante d'Ottawa, mène depuis 20 ans un projet similaire avec ses élèves du primaire, « Collecting Family Oral History », qui s'achève sur la création d'un livre relié à la main et une exposition à laquelle les parents sont conviés[16]. Des projets de ce genre suscitent généralement beaucoup d'enthousiasme et de fierté, tant de la part des élèves que de leurs parents.

L'historienne orale Julie Perrone a recensé quelques projets encore plus ambitieux réalisés par des enseignants au Québec et au Canada, incluant la création d'un documentaire à partir d'entrevues d'histoire orale, ou encore la constitution d'une « collection » d'histoires orales au fil des ans par des enseignants du collégial[17]. Comme ailleurs dans la littérature, ce sont souvent des projets « uniques ». Pour ne pas épuiser les communautés hôtes, assurer la pérennité d'un projet à long terme implique de renouveler la thématique chaque année ; c'est le cas du projet de deux enseignants du cégep Dawson, qui assignent chaque session un nouveau thème pour le projet d'histoire orale qu'ils mènent avec leurs étudiant.e.s. Comme il s'agit d'un cours de méthodologie au collégial, ces enseignants ont une liberté thématique que n'ont pas les enseignant.e.s d'histoire au secondaire. L'intérêt d'un projet « familial » assure le renouvèlement d'un bassin de participants potentiels.

Défis

Mener un projet d'histoire orale en classe demande du temps, de l'implication, et un engagement soutenu de la part des enseignants. Même de petite envergure, un projet d'histoire orale « actif » demande de préparer les élèves à mener une entrevue, de leur donner le temps de la réaliser à l'extérieur des heures de classe, de la réécouter, de la transcrire, de l'analyser, puis de la restituer d'une certaine façon (présentation orale, livre collectif, création de sa propre histoire de famille, etc.). Même pour la réutilisation d'entrevues déjà existantes, les défis sont grands, car les banques d'histoires orales sont rares, qui plus est en français. Le projet *Histoires de vie Montréal*, mené par le Centre d'histoire orale et de récits numérisés de l'Université Concordia, a permis de recueillir les témoignages de 500 Montréalais.es déplacé.e.s par les guerres, les génocides ou les violations des droits de la personne ; la collection de témoignages du Musée de l'Holocauste rassemble quant à elle des dizaines de témoignages de survivants de l'Holocauste. Or, ces riches collections ne sont pas accessibles en ligne dans leur entièreté, bien que des extraits d'entrevue soient disponibles, justement pour leur utilisation par les formateur.rice.s et enseignant.e.s (voir les références à la fin du texte).

La diffusion de l'histoire orale se heurte à des défis d'ordre matériel, car les couts associés à l'entretien de sites web menacent directement la pérennité des collections. Le projet *Civic Voices*, qui se voulait un répertoire d'entrevues réalisées par des élèves du secondaire dans huit pays avec des figures marquantes des grands mouvements sociaux (lutte contre l'apartheid, lutte pour les droits civiques, etc.), n'est plus en ligne, à peine quelques années après sa réalisation[18]. C'est le cas aussi des outils pédagogiques du site web *Where Are the Children ?*, sur les pensionnats autochtones au Canada, depuis la fin du financement du projet[19]. Or, sans ces outils pédagogiques, il peut être difficile pour les enseignant.e.s d'avoir le contexte nécessaire pour présenter les récits de vie dans toute leur complexité.

Aborder des histoires difficiles en classe, comme celles des survivant.e.s de guerres ou de génocides, peut aussi avoir des effets émotifs importants sur les élèves et les enseignant.e.s, et demande une préparation préalable à l'écoute[20]. Un autre risque de cet impact émotif est celui de l' « aura d'authenticité » qui entoure le témoignage direct : le récit est perçu par les élèves comme une vérité plutôt que comme l'expérience personnelle qu'il est, et doit donc être nuancé par d'autres sources pour demeurer un outil pédagogique efficace[21]. Il peut être difficile, pour les élèves, de faire le pont entre un récit individuel et les « structures » historiques et sociales ; il est alors important pour les enseignant.e.s de faire ce lien entre le témoignage et le contexte de l'époque.

L'histoire orale est une pratique spécifique et complexe. Comme le soulignent des auteurs clés de la discipline, il ne s'agit pas simplement de substituer des sources écrites par des sources orales : la pratique de l'histoire orale est basée sur une relation de réciprocité et de confiance, un « partage de l'autorité » entre chercheur.e et participant.e[22]. Avant de lancer les élèves dans la réalisation d'entrevues, les enseignant.e.s doivent être outillé.e.s pour encadrer et soutenir cette activité. Or, au Québec, où il y a encore peu d'historien.ne.s de l'oral dans les départements d'histoire, on peut penser que les futur.e.s enseignant.e.s sont rarement initié.e.s à cette méthodologie dans le cadre de leur formation universitaire[23]. Même dans les pays où le personnel enseignant est encouragé à utiliser l'histoire orale en classe, la formation universitaire n'inclut pas toujours une portion spécifique en histoire orale[24].

L'histoire orale pour présenter une histoire plurielle : quelques exemples

Exemple 1 : Chypre

À Chypre, une importante collection d'entrevues d'histoire orale a été constituée entre 2010 et 2012 par la Frederick University. Ces histoires, accessibles en ligne, abordent la question tendue de la division de Chypre entre la Grèce et la Turquie depuis les années 1970. Le personnel enseignant peut recourir à ces récits pour aborder des tensions toujours existantes dans la société contemporaine. La difficulté reste souvent, pour les enseignant.e.s, de dépasser leur propre « zone de confort », et de présenter les récits de « l'autre » groupe, sans renforcer les préjugés existants. Il n'est pas facile non plus d'amener les élèves à franchir ce pas et à transcender les émotions négatives engendrées à l'écoute des récits (tristesse, colère, nostalgie, haine) en une réaction positive au conflit. Malgré tout, l'histoire orale peut permettre de créer une « zone de confort » pour aborder une situation « inconfortable »[25].

Exemple 2 : Caroline du Sud

Dans une université du sud des États-Unis, deux professeurs de sociologie ont choisi d'exploiter la potentielle « zone de confort » créée par l'histoire orale pour aborder la question raciale. Ils ont demandé à leurs étudiants de réaliser une entrevue avec une personne (d'origine caucasienne ou afro-américaine) ayant vécu la période de la lutte pour les droits civiques, et de raconter cette histoire en classe. Le récit est alors devenu un outil de « médiation » permettant aux étudiant.e.s d'aborder cette question sans nécessairement devoir dévoiler leur propre opinion sur le sujet. Par le biais de cet exercice, les étudiant.e.s ont eu, certain.e.s pour la première fois, une discussion sur les questions raciales. Les principaux apprentissages tirés de cette activité identifiés par les étudiant.e.s sont une plus grande confiance à aborder les questions raciales et un plus grand confort à utiliser les concepts liés aux questions raciales. Les auteurs soulignent l'importance d'une discussion en classe guidée par les enseignants pour faire le pont entre les expériences individuelles et le racisme et la discrimination structurels[26].

Exemple 3 : Des outils au Québec

Plus près de nous, le groupe de travail en éducation du projet Histoires de vie Montréal a créé cinq SAE conçues spécifiquement pour les enseignants du 2e cycle du secondaire[27]. Elles utilisent des extraits d'entrevues réalisées dans le cadre du projet Histoires de vie Montréal et offrent une mise en contexte pour aborder les histoires difficiles avec les élèves. Des initiatives communautaires et institutionnelles ont aussi créé des outils pédagogiques autour de l'histoire orale. Mentionnons, entre autres, les outils pédagogiques du Musée de l'Holocauste, du Musée canadien de l'immigration du Quai 21, ou du Musée canadien pour les droits de la personne. Ces outils sont accessibles en ligne (voir les références à la fin du texte).

Conclusion

L'histoire orale peut contribuer au développement de la pensée historienne chez les élèves, par le biais d'un travail avec les sources primaires et d'un contact avec la façon dont l'histoire se construit. L'accès privilégié aux expériences individuelles des acteurs de l'histoire permet aussi de présenter une vision plus nuancée de groupes sociaux ou culturels souvent perçus à tort comme homogènes. L'émotion ressentie à l'écoute d'un récit peut contribuer au développement de l'empathie et à l'intérêt même des élèves pour l'histoire.

L'utilisation de l'histoire orale en classe pose bien des défis aux enseignant.e.s, que ce soit l'accès aux sources, l'arrimage avec les demandes du curriculum, ou le temps et l'engagement nécessaires pour mener un projet. Des études supplémentaires sont également nécessaires pour documenter l'utilisation de l'histoire orale en classe et son impact sur les élèves. Des recherches de ce genre pourront paver la voie à une insertion réussie de cette méthodologie dans les programmes officiels et la formation des futur.e.s enseignant.e.s, afin que l'histoire orale permette réellement de mieux présenter la diversité des expériences historiques, sans renforcer les préjugés.

Quelques ressources en ligne

- Histoires de vie Montréal
  http ://histoiresdeviemontreal.ca/fr/node/20.html
- Musée de l'Holocauste
  https ://museeholocauste.ca/fr/
- Musée canadien de l'immigration du Quai 21
  https ://quai21.ca/accueil
- Musée canadien pour les droits de la personne
  https ://droitsdelapersonne.ca/
- Where are the children ? (en anglais)
  http ://wherearethechildren.ca/en/

NOTES

[1] Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Histoire du Québec et du Canada*. Québec : Gouvernement du Québec, 2017.

[2] Paul Thompson, *The Voice of the Past : Oral History* (Oxford et New York, Oxford University Press, 1978).

[3] Alessandro Portelli, «Oral History as Genre », dans *The Battle of Valle Giulia : oral history and the art of dialogue* (Madison, The University of Wisconsin Press, 1997) : 3-23. Il est important de souligner que la définition de l'histoire orale présentée ici reste très eurocentriste. Le cadre de cet article ne permet pas de rendre justice aux savoirs et traditions orales autochtones. Voir par exemple Linda Tuhiwai Smith, *Decolonizing Methodologies* (Zed Books, 2012).

[4] Laura J. Murray, « Settler and Indigenous Stories of Kingston/Ka'tarohkwi : A Case Study in Critical Heritage Pedagogy », *Journal of Canadian Studies* 52, nº 1 (2018) : 249-79 ; Dallas Hunt, «Nikîkîwân Contesting Settler Colonial Archives through Indigenous Oral History », *Canadian Literature* 230/231 (2016) : 25-42.

[5] Brownen E. Low et Emmanuelle Sonntag, « Towards a Pedagogy of Listening : Teaching and Learning from Life Stories of Human Rights Violations », *Journal of Curriculum Studies* 45, nº 6 (décembre 2013) : 768-89.

[6] Musée de l'Holocauste, https ://museeholocauste.ca/fr/. Consulté le 30 janvier 2019.

[7] Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Histoire du Québec et du Canada*, 66-67.

[8] Elaine Rabbit, « Ethical Complexities for History Teachers : Accredited Oral History Training in Australia », dans *Oral History and Education : Theories, Dilemmas, and Practices*, Kristina R. Llewellyn et Nicholas Ng-A-Fook, dir. (New York : Palgrave Macmillan US, 2017), 187-206 ; Nicoletta Christodoulou, « Pedagogical Approaches to Oral History in Schools », dans *Oral History and Education*, 43-63.

[9] Karen, M., Dutt-Doner, Susan Allen, et Kathryn Campanaro, « Understanding the Impact of Using Oral Histories in the Classroom », *The Social Studies* 107, nº 6 (novembre 2016) : 257-65.

[10] Christodoulou, « Pedagogical Approaches to Oral History in Schools ».

[11] Christiane Bertram, Wolfgang Wagner, et Ulrich Trautwein, « Learning Historical Thinking With Oral History Interviews : A Cluster Randomized Controlled Intervention Study of Oral History Interviews in History Lessons », *American Educational Research Journal* 54, nº 3 (2017) : 444-84.

[12] Bien que cela dépasse le cadre du présent article, mentionnons que des auteurs soulignent la rigidité et les limites de la pensée historienne pour aborder l'histoire autochtone. Samantha Cutrara, « The Settler Grammar of Canadian History Curriculum : Why Historical Thinking Is Unable to Respond to the TRC's Calls to Action », *Canadian Journal of Education* 41, nº 1 (2018) : 250-75 ; Nicholas Ng-A-Fook et Bryan Smith, « Doing Oral History Education Toward Reconciliation », dans *Oral History and Education*, 65-86.

[13] Barbara Brockmann, « The Story is Only the Start », *Our Schools / Our Selves* 25, nº 2 (Winter 2016) : 150-59.

[14] Amy von Heyking, « Developing Student Teachers' Historical Thinking : Oral History in Teacher Education », dans *Oral History and Education*, 299-316.

[15] Entrevue réalisée dans le cadre du projet «La pluralité des expériences historiques dans le passé national et son enseignement » (CRSH, Moisan *et al*., 2017-2022).

[16] Brockmann, « The Story is Only the Start ».

[17] Julie Perrone, «Inspiring Pedagogy : Talking to Educators about Oral History in the Classroom », dans *Oral History and Education*, 253-272.

[18] Abby Mills et al., « Global Stories of Citizenship : Oral History as Historical Inquiry and Civic Engagement », *Oral History Review* 38, nº 1 (2011) : 34-62.

[19] Kristina Llewellyn, Communication à la Oral History Association Conference, Montréal, octobre 2018.

[20] Low et Sonntag, « Towards a Pedagogy of Listening ».

[21] Bertram, Wagner, et Trautwein, « Learning Historical Thinking With Oral History Interviews ».

[22] Michael Frisch, *A Shared Authority* (Albany, State University of New York Press, 1990).

[23] Pour ceux et celles qui souhaitent se familiariser avec les bases, le Centre d'histoire orale et de récits numérisés de l'Université Concordia offre chaque session une formation de base de deux heures sur l'histoire orale.

[24] Ebru Demircioğlu, « Teacher Candidates' Attitudes to Using Oral History in History Education », *Journal of Education and Training Studies* 4, nº 6 (2016) ; Rabbit, « Ethical Complexities for History Teachers ».

[25] Christodoulou, « Pedagogical Approaches to Oral History in Schools ».

[26] Melencia M. Johnson et Philip B. Mason, « "Just Talking about Life" : Using Oral Histories of the Civil Rights Movement to Encourage Classroom Dialogue on Race », *Teaching Sociology* 45, nº 3 (2017) : 279-89.

[27] Brownen E. Low et Emmanuelle Sonntag. *Nous sommes ici... Des histoires de vie de Montréalais déplacés par la guerre, le génocide ou autres violations des droits de la personne. Trousse pédagogique pour le secondaire, 2e cycle*. Montréal : Centre d'histoire orale et de récits numérisés, 2012.

Livres et ressources pédagogiques

Étant donné que le numéro précédent de cette revue a proposé des ressources sur les Premières nations et les Inuits et que le prochain proposera des ressources sur l'histoire des femmes, vous trouverez ici des ressources portant surtout sur la diversité ethnoculturelle.

Anctil, Pierre. *Histoire des Juifs au Québec*. (Montréal, Boréal, 2017), 498 p.
Cet ouvrage de synthèse constitue une contribution rigoureuse aux connaissances sur l'histoire du Québec. Il propose de nouvelles interprétations historiques et offre un regard neuf sur le parcours de la société québécoise et de la communauté juive. Il est question d'une histoire séculière s'arrêtant aux différents contextes ayant poussé les Juifs issus de diverses régions dans le monde à venir s'établir au Québec et aux conditions de leur intégration à la société québécoise.
Ressource pédagogique utile sur le sujet : *Enseigner l'histoire de la communauté juive au Québec. Guide de soutien pour enseignants :* https ://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC4394/O0000787247_Jewish_Community_Final_Web.pdf

Bessière, Arnaud, *La contribution des Noirs au Québec. Quatre siècles d'une histoire partagée* (Québec, Les publications du Québec, 2012), 164 p.
Il existe maints ouvrages en anglais et en français représentant l'histoire et la contribution des communautés noires au Québec, cet ouvrage est intéressant parce qu'il offre une synthèse présentant l'histoire des personnes noires au Québec de la colonisation française à nos jours. Les thématiques de l'esclavage, du travail, des lois discriminatoires, mais aussi du foisonnement culturel et des luttes pour les droits humains sont développées. Le livre est richement illustré de documents historiques et de photographies à utiliser en classe. Il est aussi possible de consulter ces documents et d'autres dans la ressource pédagogique suivante : *Histoire des Noirs Québec. Guide de soutien pour enseignants :* https ://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/GSC4394/O0000787245_Histoire_des_noirs_Version_finale_Web.pdf

Mémoire d'encrier. Maison d'édition publiant les auteurs de la diversité. Ces livres permettent d'entrer dans des univers québécois différents et intimes. Par exemple : Elkahna Talbi (Queen K), *Moi, Figuier sous la neige* ; Stanley Péan, *Taximan*, ou *Jazzman*.

Pour retrouver des guides de soutien à l'enseignement de l'histoire de différentes minorités (juifs, Noirs et bientôt aussi les Arabes et les musulmans), ainsi que d'autres ressources sur l'enseignement de sujets sensibles tels l'Holocauste ou les génocides, visitez le site suivant : https ://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/gscw031 ?owa_no_site=4394&owa_no_fiche=6&owa_bottin=

Films/documentaire
Le film « Bagages » permet de rencontrer des jeunes nouvellement immigrés à Montréal et actuellement en classe d'accueil. Disponible sur le site de Télé-Québec jusqu'en 2022 : https ://zonevideo.telequebec.tv/media/35817/bagages/bagages
Le documentaire l'*Identité dans la diversité* permet de travailler ces concepts en classe et de confronter diverses représentations de l'identité québécoise : https ://www.telequebec.tv/documentaire/une-identite-dans-la-diversite/
ONF. Plusieurs films pertinents. Vous retrouvez notamment des films documentaires et des fictions portant sur l'histoire de la diversité au Québec et au Canada. L'introduction de Marc St-Pierre explique comment le film documentaire a évolué dans sa manière de présenter la diversité depuis les années 1940-50. Son propos rappelle que ces productions, comme tout document, doivent être abordés de manière critique : https ://www.nfb.ca/playlists/marc_st-pierre/la-diversit-culturelle-un-regard-en-quatre-temps/

Sites d'institutions offrant des outils pédagogiques
L'Autre Montréal offre du matériel et des tours guidés permettant de voir la ville et l'histoire du Québec autrement : http ://www.autremontreal.com/thematiques_2.html

Les parcours dans la ville de Québec sur l'histoire de l'esclavage et l'histoire noire offerts par Webster (Aly Ndiaye) et *History X :* http ://www.qchistoryxtours.ca/

Le *Centre d'histoire de Montréal* a également mis en ligne plusieurs expositions virtuelles présentant les trajectoires de dif- férentes communautés : https ://ville.montreal.qc.ca/portal/page ?_pageid=8757,98315585&_dad=portal&_schema=PORTAL

Le site Internet *Mémoires de Montréalais* offre de courts textes et documents sur des communautés et des quartiers illustrant la diversité québécoise. On y retrouve également maints témoignages d'acteurs et des dossiers classés par thématiques (Montréal africain, les communautés moyen-orientales, les Italiens de Montréal, les mémoires d'immigrations, etc.) : https ://ville.montreal.qc.ca/memoiresdesmontrealais/articles
De manière générale, les sites de plusieurs musées offrent des documents et du matériel pédagogique. Par exemple, le *Musée du Montréal juif* offre des expositions virtuelles sur diverses thématiques en lien avec l'histoire juive (http ://mimj.ca/), le *Musée McCord* présente des circuits thématiques réunissant des artefacts divers (http ://collections.musee-mccord.qc.ca/fr/clefs/circuits/), le *Musée de l'Holocauste Montréal* offre également plusieurs témoignages de survivants montréalais en ligne, ainsi que des documents (https ://museeholocauste.ca/fr/histoires-de-survivants/), le *Musée des Abénakis* présente des expositions permanentes et temporaires, dont « L'Indien au-delà d'Hollywood » (https ://museedesabenakis.ca/data/ ?lang=fr).

Sur l'histoire des différentes communautés anglophones, des outils ont été conçus par le *Centre de ressources pour l'étude des Cantons-de-l'Est* pour le primaire et le secondaire (http ://www.etrc.ca/fr/education/). Les liens avec les programmes scolaires sont clairement établis.
Le site web du musée *Quai 21* regorge lui aussi de ressources, d'expositions virtuelles et d'archives sur l'histoire de l'immigration au pays : https ://quai21.ca/accueil/. Soulignons entre autres, les témoignages de nouveaux arrivants : https ://quai21.ca/les-histoires-numeriques ou encore les malles culturelles rassemblant divers documents sur une communauté, comme celle-ci sur l'immigration italienne : https ://quai21.ca/malles-culturelles/italie/the-ic-savings-foundation-fr ou celle-ci sur celle des Pays-Bas :
https ://quai21.ca/malles-culturelles/pays-bas/histoire.

...suite de la page 46

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barton, K. (2005). Best not to forget them' : Adolescents' judgements of historical significance in Nothern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 33 (01), 9-44.

Barton, K et Levstik, L. (1998). 'It wasn't a good part of history' : National identity and students' explanations of historical significance. *Teachers College Record*, 99 (03), 478-513.

Barton, K. et McCully, A. (2004). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland : an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (01), 85-116.

ComECH-Québec (2017). *Pour un programme d'histoire inclusif/For an inclusive history curriculum, pétition adressée au ministre de l'Éducation et du Sport Sébastien Proulx*. Pétition téléaccessible à l'adresse
https ://www.change.org/p/ministre-de-l-%C3%A9ducation-du-loisir-et-du-sport-pour-un-programme-d-histoire-inclusif-for-an-inclusive-history-curriculum
Consulté le 11 janvier 2019.

Dermers, S. (2017). Pourquoi enseigner l'histoire ? Pourquoi l'apprendre ? Un regard critique sur les visées du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada au secondaire. Dans Éthier, M-A., Boutonnet, V., Demer, S., Lefrançois, V. (dir.). *Quel sens pour l'histoire, Analyse critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p.81-94). Montréal : Éditeur M.

Epstein, T. (2009). *Interpreting national history : Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*. New York : Routledge.

Feyfant, A. (2016). Les enjeux de la construction de l'histoire scolaire commune. *Dossier de veille de l'IFÉ. 109*, 1-28.

Kesteman, J.-P. (2013). Phénomènes migratoires et clivages des cultures. Le cas des Cantons-de-l'Est. *Dans conférence APRUS*, accessible à l'adresse
https ://www.usherbrooke.ca/apprus/documentsliens-web/conferences/jean-pierre-kesteman/phenomenes-migratoires-et-clivages-des-cultures-le-cas-des-cantons-de-lest
Consulté le 11 janvier 2019.

Kesterman, Jean-Pierre (2000). *Les Écossais de langue gaélique des Cantons de l'Est*. Sherbrooke : Production GGC.

Kesterman, J.-P. (1998). À chacun ses Cantons de l'Est : l'évolution d'une identité culturelle. *Revue d'étude des Cantons-de-l'Est, 14*, 69-80.

Kesterman, J.-P., Southam, P., et D. Saint-Pierre (1998). *Histoire des Cantons de l'Est Québec*, Québec : Les presses de l'Université Laval.

Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. *Perspectives de recherche en éducation, 53*, 61-68.

La Presse canadienne (2018). Secondaire : des historiens anglophones critiquent le programme d'histoire. Article téléaccessible à l'adresse https ://www.lapresse.ca/actualites/education/201811/29/01-5206145-secondaire-des-historiens-anglophones-critiquent-le-programme dhistoire.php ?fbclid=IwAR0GJFHh231G9bKHW8zMUMlRmbzb9xMFf1wr38bjPnexSH2tbr3zb-spfc0 Consulté le 11 janvier 2019.

Laville, C. (2002). Que (re)reviendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire ? *Encounters on Education*, 3, 25.

Létourneau, J., Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique québécoise chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français. *Canadian Historical Review/Revue d'histoire canadienne*, 325-356.

Levstik, L.S. (1999). The well of the bottom of the world : Positionality and New Zealand adolescent's conceptions of historical significance. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*, Montréal.

Levy, S. (2017). How Students Navigate the Construction of Heritage Narratives. *Theory & Research in Social Education*, 45 (02), 157-188.

Little, Jack (2004). *Borderland Religion. The Emergence of an English-Canadian Identity, 1792-1852*. Toronto : University of Toronto Press.

Little, Jack (1989a). *Évolution ethnoculturelle et identité régionale des Cantons de l'Est*, Ottawa : Société historique du Canada, les groupes ethniques du Canada.

Little, Jack (1989b). *Nationalism, Capitalism, and Colonization in Nineteenth-Century Quebec : The Upper St Francis District*. Montreal : McGill-Queen's University Press.

Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS, 3*, 8-14.

Moisan, S. (2015). L'histoire, la mémoire et l'enseignement disciplinaire, un trio incontournable en classe d'histoire... Dans Stan, C.A. (dir.). *L'histoire nationale telle qu'enseignée dans nos écoles. Débats et propositions* (p.57-64). Québec : PUL.

Nadeau, J. (2016). Le nouveau cours d'histoire déplaît aux écoles anglophones, *Le Devoir*, 5 novembre, téléaccessible à l'adresse
http ://media1.ledevoir.com/societe/education/484009/ecole-secondaire-le-nouveau-cours-d-histoire-deplait-aux-ecoles-anglophones. Consulté le 11 janvier 2019.

Peck, C. (2010). "It's not like [I'm] Chinese and Canadian. I am in between" : Ethnicity and students' conceptions of historical significance. *Theory & Research in Social Education*, 38 (04), 574-617.

Radio-Canada (2017). *Le programme d'histoire du Québec au secondaire est contesté*, 2 mai, téléaccessible à l'adresse
http ://ici.radio-canada.ca/espaces- autochtones/a- la- une/document/nouvelles/article/1031438/programme-histoire- quebec-secondaire-kativik-autochtones
Consulté le 11 janvier 2019.

Rudin, R. (1985). *The forgotten Quebecers, A history of Enlish-Speaking Quebec 17591980*. Québec : Institut de recherche sur la culture.

Sabourin, P. (1997). Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs. *Sociologie et Sociétés*, 29 (02), 139-161.

Seixas, P. (1997). Mapping approaches to young people's historical understanding. Social Education. 61 (01), 22-28.

Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *American Educational Research Journal*. 22 (03), 281-304. 61

Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural settings. *Curriculum Inquiry*, 301-337.

Southam, P. (2013). *Irish settlement and national identity in the Lower St.Françis Valley*. Richmond : The St.Patrick's society of Richmond and Vinicy.

Zanazanian, P. (2017). Vers un schéma narratif pour donner une place à la minorité anglophone dans l'enseignement de l'histoire au Québec. *Didactique de l'histoire, 3*, 1-13.

NOTES

[1] Ce groupe rassemble les regroupements suivants : l'Association des comités de parents anglophones (ACPA), le Réseau québécois du patrimoine anglophone (QAHN), la Fédération québécoise des associations familiales et scolaires (QFHSA) et l'Association québécoise des enseignantes et enseignants de géographie.

[2] Organisme à but non lucratif unissant plus de 50 organismes communautaires de langue anglaise à travers le Québec.

[3] Le Centre de ressources sur l'étude des Cantons-de-l'Est est un organisme qui travaille à préserver et promouvoir l'histoire régionale tout en valorisant les différentes communautés présentes sur le territoire. Le centre détient des fonds d'archives qui se concentrent particulièrement sur la communauté anglophone de la région historique des Cantons-de-l'Est.

[4] Les activités ainsi que la *Brève histoire des Cantons-de-l'Est* seront disponibles à l'adresse suivante : www.etrc.ca

Un prix prestigieux pour un de nos auteurs

Au congrès de l'AQEUS de 2017, Jean-Philippe Payer, enseignant d'histoire à l'école L'Odyssée de la Commission scolaire de la Capitale a animé un atelier intitulé « La Classe-Musée en réalité augmentée et virtuelle 3D ». À la demande de la revue, il a écrit un article sur son expérience qui a paru dans le volume 14 numéro 3 (automne-hiver), pages 11 à 14.

Nous avons appris dernièrement que son approche de classe-musée vient de lui valoir un des prestigieux prix Ken-Spencer doté d'une bourse de 1000 $. Cette année, 96 écoles ont participé à ce concours.

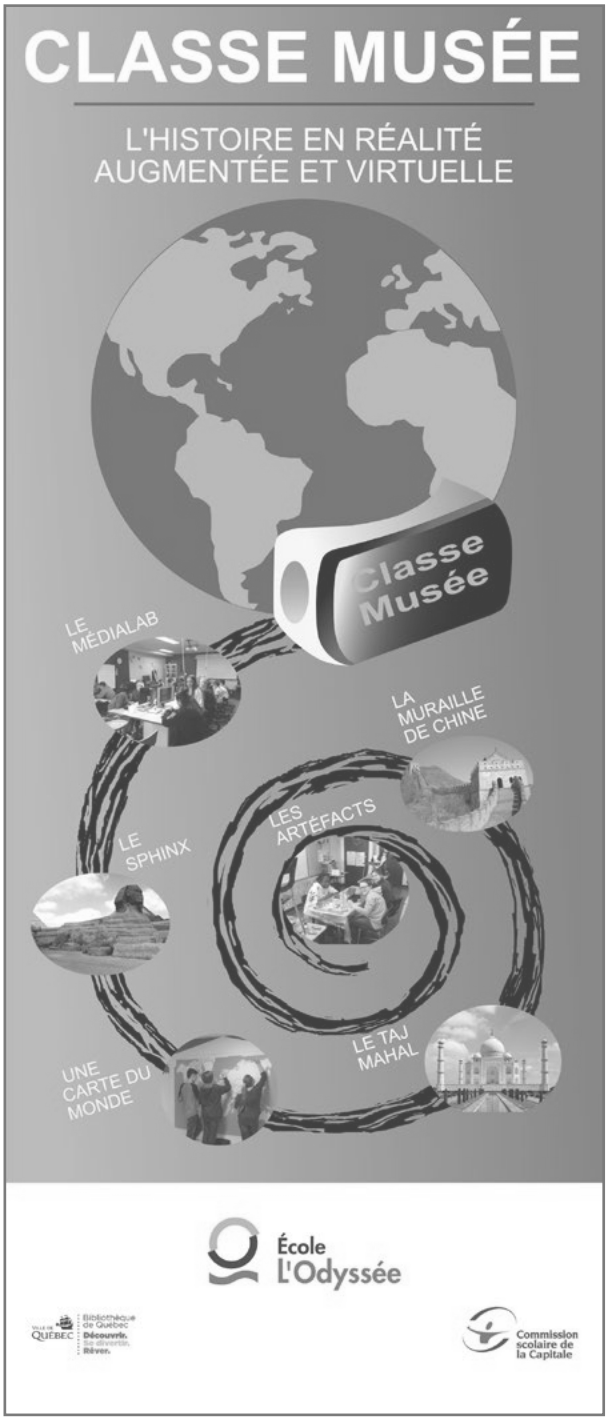
Ken Spencer est un ancien administrateur du Réseau ÉdCan (ACE). Il est chef retraité de la direction retraité et le cofondateur de Creo Products. Depuis 2009, grâce à sa généreuse contribution, les prix Ken-Spencer pour l'innovation en enseignement et en apprentissage soulignent et font connaitre des idées novatrices durables ayant le potentiel d'être reprises par d'autres. Ils désirent encourager les efforts de changement transformateur dans les écoles et fournir des exemples d'innovation à l'intention des écoles, des commissions scolaires et des médias.

Le Réseau ÉdCan est un organisme indépendant, bilingue et non partisan comptant plus de 75000 éducateurs reconnus pour leur contribution à l'élaboration d'outils de savoir permettant de combler le fossé entre la recherche et l'application.

Chris Kennedy, directeur du Réseau ÉdCan et président du jury des prix note que «ce projet technologique est atypique en raison des partenariats de cette école avec les musées locaux et de sa collaboration avec des élèves d'autres parties du monde.» Il ajoute : «Ce projet serait facile à reproduire pour d'autres professeurs passionnés d'histoire qui pourraient ainsi exposer leurs élèves à une expérience d'apprentissage internationale captivante.»

La classe-musée a notamment permis aux élèves de faire les acquis des programmes d'histoire et de géographie de 1re secondaire, en plus d'être évalués en français, en anglais et en espagnol. Ce projet d'envergure et évolutif qui utilise la réalité augmentée et la réalité virtuelle 3D est le fruit de deux années de travail des élèves de 1re et 2e secondaire de l'école L'Odyssée.

Toutes nos félicitations à Jean-Philippe Payer.



CONGRÈS 2019
CONFÉRENCE D'OUVERTURE
LE 4 DÉCEMBRE

Aly Ndiaye, alias WEBSTER !
Un citoyen-historien-artiste engagé

Il est né et a grandi dans le quartier Limoilou à Québec. D'un père sénégalais et d'une mère québécoise, il a toujours été fier de ses origines et se présente comme un SénéQueb métis pure laine. Sa passion pour l'histoire l'a mené à faire des études universitaires dans ce domaine. Militant hip-hop et anti-raciste, Webster s'implique beaucoup socialement : il fait régulièrement des conférences sur l'influence du hip-hop chez les jeunes et la question du multiculturalisme au Québec. Son sujet de prédilection est l'histoire de la présence des Noirs au Québec et au Canada. Depuis 2009, il parcourt le Canada et les États-Unis afin de présenter des ateliers d'écriture où il apprend aux jeunes l'utilisation créative du français. Il a visité plusieurs universités américaines dont les prestigieuses Howard, à Washington D.C. et M.I.T. à Boston.
Côté musical, Webster est actif depuis 1995 ; membre-fondateur du collectif Limoilou Starz, il est un des pionniers de la scène hip-hop de la Vieille Capitale. Le Vieux de la Montagne est reconnu pour la qualité de ses textes ainsi que l'intelligence de ses propos. Son art est un outil qu'il affine depuis près de deux décennies afin de véhiculer de la manière la plus cinglante son bagage culturel et intellectuel.

QUELQUES PRIMEURS DU CONGRÈS 2019 de l'AQEUS

- La conférence d'ouverture de WEBSTER pour tenter de jeter des ponts entre la culture des jeunes et la culture scolaire et enrichir la réflexion sur les enjeux liés à la diversité des perspectives et des regards historiques dans les sociétés pluralistes.

- Une formule « chantiers de travail » permettant de réfléchir tous ensemble à des enjeux fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage de la géographie, de l'histoire et éducation à la citoyenneté, du monde contemporain et de l'éducation financière.

- Un cocktail découverte/réseautage à la Citadelle de Québec, lieu patrimonial d'importance, proposé à tous les participant(e)s du congrès, mais aussi à tous les membres de l'AQEUS.

- Une soirée festive (jeudi 5 décembre) au cœur de la vieille capitale.

- Des excursions proposées tout au long du congrès permettant de découvrir ou de revoir la richesse de Québec, capitale nationale et ville patrimoniale.

POSTES - PUBLICATIONS
NUMÉRO DE CONVENTION : 41432031

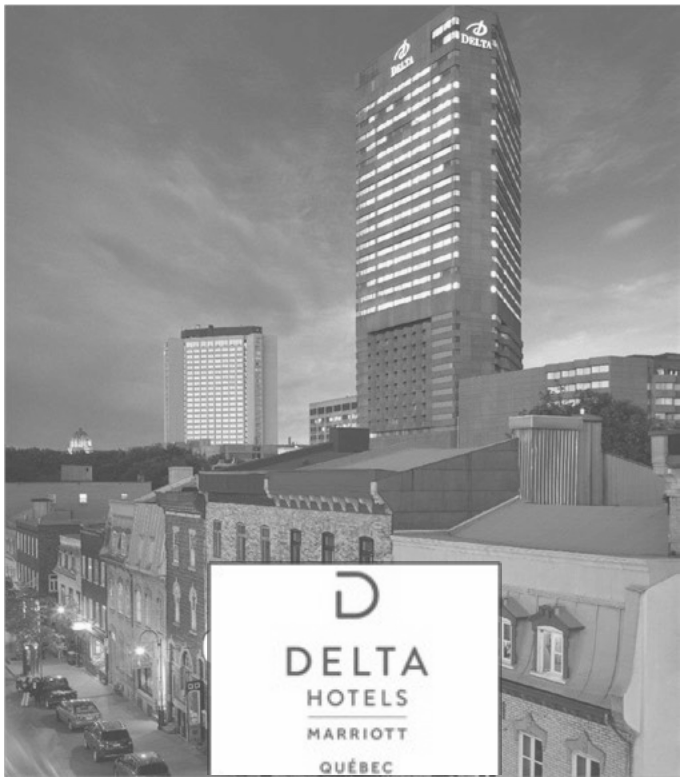
Adresse de retour :
AQEUS
4545, avenue Pierre-De Coubertin
Montréal, QC, H1V 0B2

DESTINATAIRE :

4 AU 6 DÉCEMBRE 2019

CONGRÈS AQEUS 2019 QUÉBEC

THÈME
Citoyen critique 2.0



Hôtel Delta
690 Boul René Lévesque Est,
Québec

Situé à deux pas du Parlement,
de la Citadelle et du Vieux-Québec
Un site exceptionnel pour notre
rencontre pédagogique annuelle

DIFFUSION DU PROGRAMME : août 2019