

**L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE D'UN
POINT DE VUE AUTOCHTONE**
**Elementary Social Science Teaching From an Indigenous Point
of View**

Charles Lévesque

Volume 53, Number 1, Winter 2018

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1056282ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1056282ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lévesque, C. (2018). L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE D'UN POINT DE VUE AUTOCHTONE. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 47–67. <https://doi.org/10.7202/1056282ar>

Article abstract

This study is interested in the work of Indigenous teachers in social science at the Kateri Tekakwitha elementary school on the Kahnawake Mohawk reserve. We collected our data with the help of a questionnaire completed by eight teachers, using evocation techniques and semi structured interviews for six teachers. The results indicate that the program is centered on Indigenous culture, specifically Mohawk. The stated teaching approach is mainly teacher-centric and the most utilized didactic tool is storytelling. The program is based on the cultural continuity of a group who was subjected to colonialism. Oral tradition is used widely to teach traditional culture, and teachers' stories are often drawn from family repertoire.

L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL AU PRIMAIRE D'UN POINT DE VUE AUTOCHTONE

CHARLES LÉVESQUE *Commission scolaire de Montréal et Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Notre recherche s'intéresse au travail des enseignants autochtones en univers social qui évoluent dans la communauté mohawke de Kahnawake à l'école primaire Kateri Tekakwitha. Nous avons récolté nos données à l'aide d'un questionnaire auprès de huit enseignantes, de techniques d'évocation et d'entrevues semi-dirigées auprès de six enseignantes. Ces résultats nous permettent d'affirmer que le programme est centré sur la culture autochtone et surtout mohawk, les techniques d'enseignement déclarées sont surtout magistrocentrées et l'outil didactique le plus prisé est le récit. Le programme diffusé est construit selon la continuité culturelle du groupe qui a subi le colonialisme. On enseigne beaucoup la culture traditionnelle avec la tradition orale. Les récits des enseignants utilisés sont souvent tirés du répertoire familial.

ELEMENTARY SOCIAL SCIENCE TEACHING FROM AN INDIGENOUS POINT OF VIEW

ABSTRACT. This study is interested in the work of Indigenous teachers in social science at the Kateri Tekakwitha elementary school on the Kahnawake Mohawk reserve. We collected our data with the help of a questionnaire completed by eight teachers, using evocation techniques and semi structured interviews for six teachers. The results indicate that the program is centered on Indigenous culture, specifically Mohawk. The stated teaching approach is mainly teacher-centric and the most utilized didactic tool is storytelling. The program is based on the cultural continuity of a group who was subjected to colonialism. Oral tradition is used widely to teach traditional culture, and teachers' stories are often drawn from family repertoire.

Cet article découle d'une recherche de maîtrise dont l'histoire a été influencée par l'observation d'enseignants œuvrant dans des communautés autochtones. En côtoyant des enseignantes de la commission scolaire crie et de Kahnawake et en échangeant avec elles, il a semblé pertinent de démontrer le traitement

particulier qu'elles faisaient de l'enseignement de l'univers social. En didactique de l'univers social, peu de recherches s'intéressent au travail des enseignants surtout celui réalisé dans des communautés des Premières Nations.

PROBLÉMATIQUE

Réforme de l'enseignement de l'histoire

L'avènement du nouveau millénaire coïncide avec de nombreux changements dans l'enseignement de l'univers social en Occident et le Québec ne fait pas exception. La volonté de développer des compétences chez l'élève à l'aide de méthodes de travail propres aux diverses disciplines est affirmée dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et s'accompagne de nouveaux ouvrages didactiques. Nous vous ferons part de certaines particularités du milieu où cette étude a été réalisée, à Kahnawake.

La démarche proposée dans le PFEQ ne fait pas l'unanimité. D'un côté, certains voient l'enseignement de l'histoire comme étant lié à une identité, à des racines, à une mémoire et devant transmettre le récit associé à un État ou à un groupe; d'autres veulent développer des qualités de citoyens, à partir d'une histoire centrée sur la fonction critique (la pensée historique et la méthode historique), plus proche de ce que font les historiens (Cardin, 2004).

Or, malgré la réforme « les pratiques enseignantes ont peu évolué...la logique transmissive de l'enseignement de l'histoire est encore assise par des pratiques généralement magistrocentrées évacuant parfois les processus soutenant la méthode et la pensée historiques » (Boutonnet, 2013, p. 4). L'enseignant utilise beaucoup le manuel en classe (Boutonnet, 2009) dans lequel le récit est fixe établi et figé et qui ne permet pas de développer des facultés cognitives chez le jeune (Su, 2007).

En ce qui concerne l'éducation dans le monde autochtone, le gouvernement fédéral finance l'enseignement sur les réserves autochtones. Le ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord du Canada (AADNC, s.d.) explique que les élèves des réserves doivent recevoir des services comparables aux étudiants hors réserves et selon les mêmes normes provinciales. À Kahnawake, le Kahnawake Education Center (KEC), qui fait un travail qui s'apparente à une commission scolaire, possède une dérogation en enseignement de l'univers social qui est possible en vertu de l'article 459 de la loi sur l'instruction publique (Publications Québec, s.d.). Le KEC a élaboré un programme pour le secondaire, mais pour le primaire aucun programme n'est diffusé (Arsenault, 2012).

Dans le programme ministériel en univers social, les autochtones disparaissent avec la Nouvelle France, puis réapparaissent à la fin du 20^e siècle. Cette marginalisation invite à l'analyse du contenu du programme en univers social réellement enseigné dans une communauté comme Kahnawake.

Objectifs

L'objectif de notre étude est d'en apprendre plus sur l'enseignement en milieu autochtone de l'univers social à l'école primaire. Ainsi, elle explorera trois pôles de l'enseignement : le programme d'enseignement en univers social particulier de la communauté de Kahnawake, les pratiques déclarées d'enseignants autochtones et les outils didactiques utilisés en classe dans une école primaire.

CADRE THÉORIQUE

Notre objectif est d'avoir une perspective autochtone de l'enseignement de l'histoire. L'histoire nationale scolaire n'est pas regardée de la même façon selon notre origine, si on est membre d'un groupe majoritaire ou minoritaire (Epstein, 1998; Loewen, 2007; Rosenzweig et Thelen, 1998). Qu'en est-il dans une communauté autochtone? De plus, chaque enseignant possède une vision qui lui est propre du programme d'univers social qu'il doit enseigner. Comment un enseignant autochtone traite de l'enseignement de l'univers social en classe? Enfin, sa pratique le mènera à utiliser certains outils à l'intérieur de son cours. Lesquels?

Regards sur l'histoire

Dans un contexte scolaire, un groupe ou un État choisit un contenu parmi une multitude et ce contenu est traité d'une telle façon qu'il en vient à être vu comme étant universel. Il s'avère intéressant de regarder l'histoire scolaire d'un point de vue autochtone, perspective marginalisée par le récit d'histoire nationale.

L'Histoire et les autochtones. L'historien autochtone Georges E. Sioui (1989) expliquait que l'histoire des États-nations d'Amérique s'est construite à partir du mépris des habitants qui s'y trouvaient déjà et sur deux idées reçues : 1) la supériorité morale et culturelle européenne et 2) la condamnation historique des autochtones, voués à disparaître (p. 2).

À travers le temps, plusieurs décisions politiques mises de l'avant par le gouvernement canadien ont affecté les groupes autochtones, dont la Loi sur les Indiens en 1876 (qui existe toujours). En marge de l'histoire nationale scolaire, il existe d'autres groupe au sein d'une société qui ont gardé une version de l'histoire qui leur est propre (Loewen, 2007), avec leur propre histoire (Rosenzweig et Thelen, 1998; Wachtel, 1971); c'est le cas, entre autres des autochtones. La durée de la marginalisation autochtone rend l'identification ou l'assimilation à une histoire nationale universelle plus difficile, une tradition propre du passé est donc restée forte. D'un point de vue autochtone, il n'y a pas de hiérarchisation du monde dans lequel l'Homme évolue et ce qui est universel est le fait que tous les êtres vivants trouvent une place dans le grand cercle de la vie, y compris l'être humain (Sioui, 1991).

Culture vernaculaire autochtone. Le trait le plus caractéristique de cette culture est l'idée du cercle qui moule la culture et qui influence la relation au monde et au temps. Gélinas (2009) démontrait que la conception du temps ne semble pas linéaire comme dans la tradition occidentale, l'histoire est donc construite avec les notions du passé, présent et futur qui se mélangent où une culture vivante est rencontrée. L'historiographie autochtone se centre plus sur une histoire locale qui cherche les intérêts d'un groupe (Marker, 2011) et qui est souvent rattachée à un territoire.

L'autre trait caractéristique tient au colonialisme. Même si le programme, les élèves, les enseignants et les institutions sont issus du monde autochtone, l'ombre du pensionnat autochtone plane toujours; des traumatismes passés demeurent vivants dans la mémoire collective. Pour certains auteurs (Gagné, 1998; Wesley-Esquimaux et Smolewski 2004; Whitbeck, Adams, Hoyt et Chen, 2004), les injustices et l'oppression subies par les sociétés autochtones auraient entraîné un traumatisme historique qui affecterait la mémoire collective. Cela se répercute sur les générations qui n'ont pas directement vécu ce traumatisme historique et touche une grande partie de la population autochtone (Gagné, 1998; Whitbeck et coll., 2004).

Dans notre travail de recherche, pour mieux saisir les représentations des participants nous avons tenu compte de cinq concepts : autochtone, histoire autochtone, histoire nationale, territoire et politique. Pour les besoins de cet article, nous ne ferons état que des deux derniers dont les politiques coloniales ont directement affecté les cultures autochtones.

Le premier aborde directement la culture autochtone par la relation qu'entretient les membres de Premières Nations avec la terre qu'il occupe. Dans l'historiographie autochtone, tendance liée à la tradition orale, le lien à la chronologie est plus difficile à établir, mais l'endroit où se déroule l'histoire est clair, ainsi l'histoire et la géographie sont indissociables (Berkhofer, 1978; Dion, 2009; Nabokov, 2002).

L'implantation de la Loi sur les Indiens, en imposant les Conseils de bande, a affecté le système politique traditionnel. En échange de l'adoption d'un type de gouvernement voulu par le gouvernement allochtone, le conseil de bande, la communauté avait maintenant droit à des redevances financières (Lepage, 2002). Ainsi, le type de gouvernance traditionnelle où les femmes jouaient un certain rôle, comme mère de clan, s'effaçait au détriment d'un système plus paternaliste. Or, depuis ce temps coexiste à Kahnawake deux systèmes de gouvernements : le type traditionnel qui se pratique dans la maison longue et l'autre système représenté par le conseil de bande (Sossoyan, 2009).

Tous les groupes humains ont une représentation du concept de territoire ou de politique (prise de décision), mais la conception que l'on s'en fait peut varier en fonction de la culture. Nous voulons comprendre davantage les représentations des autochtones qui enseignent. Chaque enseignant utilise

sa façon d'enseigner : la transmission liée à la mémoire et à l'identité ou le constructivisme où une démarche scientifique est pratiquée.

Intervention didactique

En milieu scolaire, l'histoire est peu vue comme une science à étudier avec une méthode et une pratique rigoureuse, mais davantage comme une matière scolaire où un récit est raconté (Lowenthal, 2000).

La transmission de la mémoire. Dans une forme traditionnelle d'enseignement : l'histoire est liée à la transmission d'une mémoire. La mémoire présente au groupe un tableau de lui-même qui se déroule dans le temps, mais de telle manière qu'il se reconnaisse toujours dans ces images successives (Halbwachs, 1967). Cette mémoire collective est une représentation du passé qui sert les intérêts du groupe au présent et au futur (Wertsch, 2002). Elle est vivante et en « évolution permanente, ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les utilisations et manipulations, susceptible de longues latences et soudaines revitalisations » (Nora, 1997, p. 24-25).

Des études notent une préférence (chez les enseignants comme chez les élèves) pour la forme traditionnelle d'enseignement (Demers, 2011; Moisan, 2010). L'apprentissage est centré sur les actions de l'enseignant, souvent un récit, plutôt que sur celles des élèves (Charland, 2003; Von Borries, 2000). Ainsi, en absorbant une version de l'histoire vue en classe, l'élève ne maximise pas le développement de compétences liées à un raisonnement historique.

L'histoire comme science. Pour construire le savoir, Barth (1999) affirmait que l'élève doit faire l'effort de s'accaparer les concepts. Ce savoir naît de l'échange avec le milieu, avec l'enseignant : il est partagé (Barth, 1995). À travers ces partages, l'individu se forge des représentations du monde. La représentation est un acte individuel qui se fait au sein d'un groupe, qui devient ainsi une représentation sociale. Comme l'expliquait Jodelet (2003), les représentations sociales sont mobiles et dynamiques, elles sont le reflet d'une certaine réalité et forment un système d'interprétation entre l'individu et le monde qui l'entoure et les autres membres de ce monde. C'est une forme d'appropriation psychologique et sociale de la réalité sociologique :

Le savoir à apprendre n'est pas seulement un contenu, il est lié à une façon de le connaître, aux questions que l'on se pose à son sujet, aux modes d'analyse qu'on utilise pour y réfléchir, aux ressources physiques et humaines dont il faudra être conscient pour pouvoir s'en servir comme supports pour la pensée. (Barth, 1995)

Pour les historiens, cette façon de faire porte le nom de pensée historienne par laquelle les individus posent un problème, analyse des sources, argumentent et tirent des conclusions (Wineburg, 2001). Cette façon de traiter le savoir doit être développée chez l'apprenant, le ministère de l'éducation dans son programme décline cette démarche scientifique, la méthode historique, en six

étapes : 1) Prendre connaissance d'un problème; 2) S'interroger, se questionner; 3) Planifier une recherche; 4) Cueillir et traiter de l'information; 5) Organiser l'information et 6) Communiquer le résultat de sa recherche. Pour que la méthode devienne efficace, l'enseignant doit s'impliquer et sa pratique doit être répétée.

Il existe différentes manières d'enseigner ces divers savoirs. Nous classerons les types d'enseignement selon la grille de Boutonnet (2013), grille elle-même inspirée de celle de Bouhon (2009) : le type intensif (exposé-récit), le type extensif (discours-découverte), et le dernier type critique (Tableau 1).

TABLEAU 1. *Les différents types d'enseignement*

Intensif	Extensif	Critique
Information reproduite	Information repérée	Information recherchée et sélectionnée
Lire, écouter ou observer une seule ressource	Lire, écouter ou observer plusieurs ressources	Analyser et interpréter différentes ressources
Apprendre ou reproduire des notes de cours ou un résumé	Transcrire de l'information sous forme de schémas ou de tableaux	Faire une synthèse de façon autonome après avoir transformé et organisé de l'information
-	Activer les connaissances antérieures	Faire émerger les représentations sociales des élèves
Proposer un récit unique	Proposer des ressources pour découvrir un récit	Placer en situation-problème
Lecture individuelle ou par l'enseignant	Lecture en groupes pouvant mener à une discussion de compréhension globale	Lire et critiquer la ressource
Utiliser une seule ressource	Utiliser plusieurs ressources	Utiliser plusieurs ressources dont certaines sont contradictoires
Écouter le récit de l'enseignant	Discuter en plénière	Structurer en plénière

Dans sa pratique, l'enseignant dispose d'une certaine autonomie au niveau des méthodes d'enseignement qu'il désire utiliser et c'est aussi le cas avec le matériel didactique.

Outil didactique

Parmi la multitude d'outil didactique mis à la disposition d'un enseignant, le manuel est celui qu'on rencontre le plus. Est-ce le cas dans une communauté autochtone? Est-ce que d'autres outils seront utilisés? Aussi, dans les sociétés de traditions orales, la narration d'histoire était utilisée comme outil de transmission. Aura-t-elle toujours une place importante en contexte scolaire?

Le manuel. Dans la majorité des manuels d'histoire scolaires occidentaux contemporains on retrouve l'idée du progrès issue de l'époque des Lumières (Seixas, 2000). Ainsi, l'évolution humaine passe de l'état de nature à la civilisation associée au progrès technique. Pour plusieurs, le progrès technique rime avec une conscience plus éveillée et une plus grande intelligence (Bouchard, 1987).

Malgré la réforme scolaire au Québec du tournant du millénaire avec laquelle on développe des compétences chez l'élève, le manuel insiste toujours sur la transmission ou sur la découverte d'un savoir organisé (Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004). Aussi, Lebrun (2009) affirmait que « le manuel se substitue en grande partie au travail cognitif de l'élève en lui fournissant les interrogations, les tableaux de compilation ou les schémas organisateurs ainsi que les réponses » (p. 28). Selon Lefrançois, Éthier et Demers (2011), le manuel était souvent, pour les enseignants et les élèves, la vérité curriculaire ou la « vérité historique ». Il est possible qu'en milieu autochtone d'autres pratiques culturelles peuvent être utilisées en classe.

La tradition orale. L'enseignant utilisant le récit tiré de la tradition orale lui donne vie, rend possible l'interactivité des conteurs d'antan, en plus d'avoir la possibilité de choisir la situation et le moment appropriés pour raconter une histoire (Dion, 2009; Monpetit, 2015; Nabokov, 2002). Fink (2014) proposait quelques questions pour en maximiser l'utilisation dans un contexte de démarche historique en classe : 1) Qui raconte? (question relative au témoin), 2) Qu'est-ce qui est raconté? (question relative au contenu), 3) Où l'histoire racontée se situe-t-elle? (question relative au contexte dans lequel s'est élaboré le récit) et 4) Comment l'histoire est-elle racontée? Comment le témoin s'y prend-il? (question relative à la manière dont on se souvient et à la nature des souvenirs). Ces questions deviennent pertinentes pour distinguer cet outil, souvent associé à la mémoire, de la source qui peut être intéressante pour le travail en classe d'histoire.

MÉTHODOLOGIE

Pour atteindre nos trois objectifs, nous avons récolté nos données auprès d'enseignantes œuvrant sur le territoire de Kahnawake. Pour la recherche, la directrice du KEC nous a référé à la directrice de l'école primaire Kateri Tekakwitha qui a aidé dans les démarches. Les enseignantes participantes à la recherche sont autochtones (mais elles ne sont pas toutes mohawkes), titulaires de classe du primaire avec diverses années d'expérience. À l'école, on enseigne trois langues : mohawk (kanien'keha), français et anglais, mais c'est cette dernière qui est la plus utilisée. Nous avons produit nos questionnaires et réalisé nos entrevues en anglais. Les questionnaires ont été distribués dans les pigeonniers des enseignantes et les entrevues se sont déroulées à l'école Kateri (huit enseignantes ont répondu à notre questionnaire et six à l'entrevue).

Le traitement de l'information, pour le questionnaire s'est fait en trois parties. La première partie nous a fourni des données générales sur les enseignantes (Tableau 2), la seconde partie, sur la situation de l'enseignement de l'histoire nationale (Tableaux 3 et 4), puis, la troisième partie, nous a informé sur l'utilisation d'outils didactiques, les techniques et les étapes de la démarche scientifique utilisées en classe selon les pratiques déclarées des enseignantes (Tableaux 5-7).

TABLEAU 2. *Profil des enseignantes ayant participé à notre recherche*

Enseignant	Formation	Expérience	Autochtone inscrit	Type de participation
1	BEd McGill	25 ans	Autochtone inscrit	Questionnaire
2	BEd McGill	3 ans	Autochtone inscrit	Questionnaire / Entrevue
3	BEd	28 ans	Autochtone inscrit	Questionnaire / Entrevue
4	BEd McGill	22 ans	Autochtone inscrit	Questionnaire / Entrevue
5	Bac Concordia	9 ans	Autochtone inscrit	Questionnaire / Entrevue
6	BEd	15 ans	Autochtone inscrit	Questionnaire / Entrevue
7	1 année universitaire	14 ans	Autochtone inscrit	Questionnaire
8	BEd McGill	?	Autochtone inscrit	Questionnaire / Entrevue

Pour la seconde partie, les entrevues se sont déroulées en deux temps. Premièrement, nous avons utilisé une technique d'association libre où nous avons analysé les réponses obtenues pour chaque concept (territoire et politique) selon leur fréquence. Dans un second temps, pendant l'entrevue semi-dirigée, l'interviewée a expliqué sa vision de l'enseignement et a décrit le type d'enseignement déclaré pratiqué en classe que nous avons classé selon la grille de Boutonnet (2013).

L'échantillon s'est fait dans la communauté de Kahnawake à l'école Kateri Tekawitha. Nous avons tenté de joindre la directrice de l'autre école primaire gérée par le KEC, Survival school, école plus traditionnaliste, mais en vain. À l'époque où les entrevues ont été menées, il y avait des changements à la direction de l'école. Cet échantillon est de petite taille, mais nous pensons que malgré cela les résultats peuvent être intéressants.

ANALYSE

Une fois les données collectées, nous en avons fait l'analyse que nous avons divisée en plusieurs parties : première partie, sur le message historique, deuxième partie sur les méthodes d'enseignement utilisées en classe, puis, une dernière partie sur les outils didactiques. Certaines données tirées du questionnaire permettent d'avoir des pourcentages aux réponses posées (Tableaux 3-7). Puis, nous avons analysé le contenu de données tirées de la technique d'association libre (Tableau 8) et enfin de celles tirées des entrevues concernant le concept de politique et de territoire (Tableaux 9 et 10).

Analyse du message historique dans une communauté autochtone

Nous avons voulu situer l'importance de l'enseignement de l'univers social parmi d'autres matières (Tableau 3).

TABLEAU 3. *Pourcentage de l'importance de différentes matières scolaires*

Matière	Réponse (%)			
	Pas important	Important si le temps le permet	Important	Très important
Mathématiques	-	-	11,1	88,9
Enseignement de la langue	-	-	11,1	88,9
Univers social	-	22,2	44,5	33,3
Science	-	55,6	22,2	22,2

Nous leur avons aussi demandé le nombre d'heures qu'elles allouaient à l'enseignement de l'univers social (Tableau 4).

TABLEAU 4. *Temps alloué à l'enseignement de l'univers social par semaine*

Enseignante	Nombre d'heure(s)
1	1 heure / semaine
2	Moins 1 heure / semaine
3	2 heures / semaine
4	1 heure / semaine
5	1 heure / semaine
6	1 heure / semaine
7	minutes / semaine
8	30 minutes / semaine

L'enseignement de l'univers social est troisième en importance et on y accorde un peu plus d'une heure en moyenne par semaine. Intéressons-nous maintenant au contenu.

Programme. Au premier cycle, l'enseignement se centre sur la culture mohawke. On y présente les festivals, le calendrier spirituel et les cérémonies : le principal évènement est le festival du mi-hiver. Les enseignantes expliquent les raisons de la tenue des différentes festivités. Les notions de terre-mère (*mother earth*) et de l'Action de grâces quotidienne (*thanks giving* ou *Ohen:ten Karihwatekwen* en langue mohawke) revenaient souvent. Les élèves récitent les vers de cette Action de Grâces et y sont initiés dès le premier cycle. Nous utilisons Action de grâces dans un contexte non-chrétien (bien que plusieurs membres de la communauté le soient), mais bien de religion traditionnelle. S'il y a un lien à faire, c'est dans le fait de donner et de remercier une entité divine, dans le cas qui nous intéresse, il s'agit de la terre-mère. En récitant ce texte, le groupe

rend grâce à la terre-mère ainsi qu'à ses diverses composantes et s'engage à protéger cette divinité. Cette pratique fait partie du cercle de la vie.

Au second cycle, les enseignantes jugeaient qu'il était important de bien connaître sa culture. Elles étudient et comparent aussi d'autres sociétés autochtones traditionnelles (algonquien, inuit et inca) avec la leur.

Pour ce qui est du troisième cycle, les deux enseignantes souhaitaient que les élèves se souviennent de qui ils sont et développent un sentiment d'appartenance pour le transmettre : l'Action de grâce jouait un rôle important.

Représentation du cours d'histoire. L'enseignement de l'histoire sert, d'abord, à savoir d'où l'on vient, puis, à comprendre pourquoi les choses sont ainsi aujourd'hui. Ces femmes nous ont dit qu'elles veulent redonner confiance aux jeunes qui sont dans leur classe et les informer sur qui ils sont.

Enfin, les périodes importantes de l'histoire soulignées par les enseignantes sont souvent rattachées à des moments de l'histoire où le monde autochtone a subi l'influence du monde extérieur : la guerre de Conquête, les pensionnats autochtones et l'arrivée des Jésuites. Deux enseignantes ont insisté sur les pensionnats autochtones : pour comprendre la souffrance et pour comprendre tout ce qui a été perdu. Après avoir regardé le programme du cours d'univers social, regarderons maintenant avec quelles pratiques elles adoptent en classe.

Analyse des méthodes d'enseignement

Il existe une multitude de techniques d'enseignement, nous en avons soumis plusieurs dans notre questionnaire (Tableau 5).

TABLEAU 5. Utilisation de techniques d'enseignement selon les pratiques déclarées des enseignantes en univers social

Techniques	Réponse (%)					
	Sans réponse	Très souvent	Souvent	Parfois	Peu souvent	Jamais
Raconter une histoire	-	22,2	22,2	55,6	-	-
Construction d'une ligne du temps	-	-	-	66,7	22,2	11,1
Lecture d'une ligne du temps	11,1	-	-	55,6	22,2	11,1
Utilisation de repères chronologiques	-	-	33,4	44,4	11,1	11,1
Interpréter des documents iconographiques	11,1	-	22,2	11,1	44,5	11,1
Repérage d'informations historiques dans un document	11,1	-	-	22,3	11,1	44,5
Utilisation d'un atlas	11,1	-	-	55,6	11,1	22,2
Autres	88,9	-	11,1	-	-	-

Les enseignantes utilisent beaucoup l'oral (4 enseignantes) où elles racontent une histoire. Aussi, nous voulions en connaître davantage sur la mise en place de la méthode historique en six étapes (Tableau 6).

TABLEAU 6. Utilisation des étapes de la méthode historique selon nos entrevues

Étapes	Réponse (%)					
	Sans réponse	Très souvent	Souvent	Parfois	Peu souvent	Jamais
Prendre connaissance d'un problème	22,2	-	22,2	-	33,4	22,2
S'interroger, se questionner	22,2	-	22,2	11,1	33,4	11,1
Choisir une méthodologie	33,4	-	11,1	11,1	33,3	11,1
Cueillir et traiter l'information	22,2	-	11,1	22,2	33,4	11,1
Analyser et interpréter l'information	33,4	-	11,1	22,2	22,2	11,1
Communiquer le résultat de sa recherche	33,3	-	-	11,1	44,5	11,1

L'utilisation de seulement quelques étapes (surtout les deux premières sur six) permet difficilement de conclure en une pratique critique de l'enseignement de l'histoire.

Lors des entrevues semi-dirigées, nous avons pu tirer plus d'information sur leur pratique. Les enseignantes du premier cycle transmettent aux élèves le concept de terre-mère et de l'Action de grâce quotidienne. Les enseignantes racontent des histoires pour expliquer le concept de terre-mère et elles font réciter les prières dans le cadre de l'Action de grâce quotidienne. Nous qualifierons cet enseignement d'intensif.

Les enseignantes du deuxième cycle, dans leur enseignement sur les sociétés autochtones traditionnelles, comparent et voient certaines caractéristiques : les différences entre l'architecture des habitations, la nourriture, l'agriculture et le développement de l'économie. Les enseignantes de ce cycle utilisent beaucoup de cahiers ou de feuilles d'exercices, la pratique s'apparente à un enseignement extensif.

Au dernier cycle du primaire, les enseignantes ont été plus réservées. La première enseignante fait beaucoup travailler les élèves avec des outils de type cahier ou feuilles d'exercices, alors que la seconde raconte des histoires. Or, nous associons ces deux pratiques à des enseignements extensif et intensif respectivement.

Les enseignantes racontent beaucoup d'histoires, mais utilisent-elles d'autres outils?

Analyse des outils utilisés en classe

Nous exposerons les résultats obtenus en ce qui concerne la fréquence d'utilisation de certains outils didactiques (Tableau 7).

Tableau 7. Utilisation d'outils didactiques en classe selon nos entrevues

Types d'outils	Réponse (%)					
	Sans réponse	Très souvent	Souvent	Parfois	Peu souvent	Jamais
Manuel de l'élève	-	-	11,1	22,2	11,1	55,6
Cahier d'exercices	-	11,1	11,1	11,1	11,1	55,6
Guide de l'enseignant	11,1	-	22,2	11,1	33,3	22,3
Autres documents écrits	-	33,3	55,6	11,1	-	-
Vidéos	-	11,1	-	55,6	33,3	-
Connaissances des aînés	11,1	-	-	55,6	33,3	-
Photographies	-	33,3	44,5	11,1	11,1	-
Cartes	-	33,3	22,	33,3	11,2	-
Artéfacts	-	-	-	33,3	11,2	44,5
Musées	22,2	-	11,1	11,1	22,3	33,4
Internet	11,1	44,4	33,4	11,1	-	-
Notes de cours	11,1	-	55,5	22,3	11,1	-
Récits de l'enseignant	-	11,1	77,8	11,1	-	-

En somme, on trouve beaucoup d'oral, un peu moins de visuel, mais tout de même plus que de l'écrit.

Avant de passer à la partie discussion, voici les résultats obtenus à nos dernières questions qui ciblaient deux concepts particuliers : le territoire et la politique (Tableau 8).

La dimension du territoire a changé avec le temps et la question de limites est conflictuelle. La politique est un sujet litigieux particulièrement sensible dans cette communauté. Regardons plus en détail les deux concepts.

TABLEAU 8. Représentation du concept de politique et territoire selon la technique d'association libre

Enseignante	Concept de territoire	Concept de politique
1	Guerre pour les frontières.	Sensible, difficile pour les enseignants d'avoir un point de vue.
2	L'endroit où les tribus sont originaires, où ils vivent et bougent... Le territoire veut dire l'endroit où il n'y avait pas de limites jadis.	Les traditions, les croyances et le fonctionnement de la tribu. D'un point de vue allochtone, c'est conflictuel avec les Autochtones, des lois qui contrôlent les gens.
3	Des endroits que nous avons originalement que nous n'avons plus. Nous avons reçu une portion de terre et cela, est maintenant à nous. Ce que nous avons ne nous appartient plus.	Un sujet sensible pour tous. Il y a ceux qui peuvent rester sur la réserve et ceux qui ne peuvent pas. Nos politiques ne respectent pas les voix traditionnelles même si on essaie d'en inclure quelques-unes dans le conseil de bande, donc nous avons deux façons de voir la politique.
4	Une aire qui contient un certain groupe.	-
5	Une petite boîte dans laquelle le gouvernement canadien a mis les Autochtones en disant : c'est là que vous allez vivre. C'est plus petit qu'avant.	C'est une question lourde considérant ce qui se passe dans notre communauté. La première chose qui me vient à l'esprit c'est le sort des non-autochtones qui vivent à Kahnawake.
6	C'est l'endroit où on a un sentiment d'appartenance, où tu es sûre, que tu protèges, qui peut être saisi. Pour les jeunes, leur territoire est Kahnawake.	La politique c'est un sujet très sensible. Je n'aime pas parler de mes opinions personnelles, j'ai beaucoup d'amis qui ne partagent pas les miennes.

Analyse du concept de territoire

Nous voulions savoir comment les enseignantes présentaient le concept de territoire à leurs élèves, nous avons compilé les réponses dans le Tableau 9.

La majorité d'entre elles compare l'étendue du territoire autochtone de jadis à celui d'aujourd'hui, mais n'explique pas le changement de la superficie du territoire. Les enseignantes pratiquent un enseignement intensif, elles expliquent et dictent l'information aux jeunes, sauf la dernière qui pousse davantage l'utilisation de la carte. Pour ce concept, cette dernière est l'outil didactique par excellence.

TABLEAU 9. *Application du concept de territoire en classe selon des pratiques déclarées des enseignantes*

Enseignante	Pratique en classe du concept de territoire	Types d'enseignement
1	Elle enseigne le concept de territoire comme si les hommes étaient gardiens de la terre et qu'ils avaient une responsabilité envers elle. Elle évite d'aborder le concept des frontières, aspects négatifs, qui mènent à des conflits.	Enseignement intensif
2	Comparer le territoire de jadis et de maintenant avec des cartes. Le territoire a été pris pour la colonisation. Il faut expliquer une revendication territoriale : territoires pris par le gouvernement aux autochtones pour la colonisation.	Enseignement intensif
3	Kahnawake est notre territoire et il y a des groupes soeurs comme Kanesatake et Akwasasne. On nous l'a donné, jadis il était plus étendu, mais nous l'avons perdu. Aller plus loin devient trop politique et les parents devraient faire cet enseignement. De plus, mes élèves ne comprendraient pas.	Enseignement intensif
4	Nous parlons du concept de terre-mère relié à la création : l'air que nous respirons, le soleil qui nous garde au chaud et qui éclaire nos journées pour être en santé et heureux.	Enseignement intensif
5	Utiliser des cartes pour voir notre territoire d'aujourd'hui et jadis. Nous n'expliquons pas pourquoi la dimension du territoire a changé c'est trop politique. Nous nous contentons de dire : c'est ici que l'on nous a dit que nous serions. Nous comparons les territoires Iroquois, Algonquiens et les Inuits.	Enseignement intensif
6	Nous voyons le territoire avec des cartes, trouver un endroit sur une carte, nous regardons les légendes sur la carte, la rose des vents. Nous voyons les sociétés au programme (iroquoienne, algonquienne, inuite et inca) vivent, les environs et ainsi de suite.	Enseignement extensif

Analyse du concept de politique

Plusieurs enseignantes nous ont mentionné que la politique est un sujet sensible auquel il faut faire attention, principalement à cause des expulsions, de résidents qui ne sont pas autochtones, selon la Loi sur les Indiens. Elles sont controversées sur le territoire de Kahnawake et, en classe, les enseignantes tentent de s'éloigner le plus possible d'un sujet aussi sensible. Nous avons compilé les commentaires en rapport avec ce concept dans le Tableau 10.

La majorité des enseignantes verraient le système politique traditionnel où les décisions sont prises dans une maison longue et, dans une plus faible proportion, le système politique du conseil de bande. La majeure partie des enseignantes expliquent et exposent le concept de politique et les diverses variantes et les comparent avec celui de d'autres sociétés. La communication orale est l'outil le plus utilisé. Au deuxième cycle, les deux enseignantes utilisent en partie du matériel publié par des grandes maisons d'édition que nous associerons à un enseignement extensif.

TABLEAU 10. Pratique et explication de la pratique en classe du concept de politique

Les enseignantes et leur pratique du concept de politique en classe	Enseignante	Justification sur une pratique déclarée en classe du concept de politique
Enseignantes qui présenteraient les deux systèmes politiques présents sur la réserve en classe.	1	Les deux systèmes politiques présents à Kahnawake seraient présentés pour que les élèves puissent les comparer.
	2	Présenter les deux systèmes pour que les élèves les comparent, mais en insistant sur le système traditionnel.
Enseignantes qui ne présentent que le système politique traditionnel.	5	Elle présente le système traditionnel en classe et juge le système de conseil de bande trop compliqué pour ses élèves.
	6	Elle présente le système traditionnel en classe et pour elle, la politique devrait toujours se faire dans la maison longue.
Enseignante qui présenterait les deux systèmes politiques, mais qui ne le font pas.	3	Elle préfère éviter le sujet, mais elle présenterait les deux systèmes en insistant davantage sur le système politique traditionnel.
Enseignante qui préfère éviter le sujet.	4	Elle considère ce sujet trop sensible, il est évité en classe.
Enseignante qui présenterait le système politique non autochtone	Aucune	-

DISCUSSION

La majorité des enseignantes interviewées accorde presque autant d'importance (73,1 minutes par semaine) à l'enseignement de l'univers social que hors réserve où cela équivaldrait à une heure par semaine (Larouche, 2012). Est-ce que l'enseignement de leur culture s'avère important, compte tenu du contexte post-colonial? Regardons cela selon les trois objectifs de recherche.

Le regard sur l'histoire

Une majorité des enseignantes tient à faire comprendre la vie traditionnelle, et donc, à explorer la période qui y correspond. Nous retrouvons le cercle de la vie dans l'enseignement de l'Action de grâce présent à chaque cycle d'enseignement. Le colonialisme a grandement affecté la culture, le traumatisme historique demeure, nous avons plusieurs réponses où l'enseignante devait transmettre, faire revivre ou survivre la culture. Aussi, elles veulent informer les jeunes de leur classe sur qui ils sont. Une enseignante nous a dit que les jeunes ne savent pas qu'est-ce qu'être un Mohawk. Les politiques coloniales canadiennes ont universellement ébranlé les groupes autochtones. À travers les deux concepts retenus, cela se voit bien et cela affecte directement la culture et son enseignement.

Programme. Le programme de l'école Kateri est centré sur une histoire locale, sur le monde et la culture mohawk et puis autochtone. Les enseignantes n'ont rien évoqué en ce qui concerne l'enseignement sur le monde allochtone.

Les groupes humains tendent à s'identifier comme individus membres d'un groupe : eux et nous (Barton et McCully, 2012). Or, les interactions entre les différents groupes, autochtones et allochtones, sont fréquentes dans l'histoire nationale, mais peu vues en classes selon les enseignantes interviewées. Ce qui pourrait être intéressant, est de faire des liens avec ce qu'évoquait certaines enseignantes c'est-à-dire des événements extérieurs affectant leur culture : pensionnat autochtone, guerre de Conquête ou encore l'influence des Jésuites. La période qui correspond à l'industrialisation (19^e siècle) demeure floue dans le récit national qui voit les Autochtones disparaître. Cette période correspond à la civilisation des autochtones : ils reviennent dans l'histoire ayant fait un « net progrès » : civilisé sur une réserve. À Kahnawake, le groupe a traversé cette période en conservant sa culture vernaculaire, l'enseignement du concept de terre-mère permet de la faire vivre.

Les programmes rencontrés à l'école Kateri et celui du gouvernement du Québec contiennent un vide historique qui ne permet pas de comprendre la causalité profonde entre le passé et le présent. Chaque concept (territoire et politique) abordé avec les enseignantes était bien expliqué à l'époque reculée, moins à l'époque contemporaine, mais la période entre les deux demeurait nébuleuse. Les mécanismes du colonialisme sont effleurés, mais sans plus. Dion explique que, dans la trame narrative autochtone, l'autochtone ne fait pas pitié, il démontre sa force et sa résilience pour ainsi minimiser l'impact du colonialisme et le rôle des gens qui l'ont perpétré (Dion, 2009, p. 58).

Le vide historique ne permet pas de comprendre la causalité du changement de la société, cela s'expliquerait par le manque de confort idéologique et professionnel de l'enseignant et aussi par une absence de consensus au sein de la société. L'enseignement de la vie traditionnelle fait consensus, nous rejoignons Collin (1988) qui disait que tout ce qui est associé à l'influence allochtone sur le monde autochtone a une connotation péjorative et tout ce qui touche à la culture traditionnelle est positif.

Bref, les débats ou les questions litigieuses sont écartés du message livré en classe, on évite les controverses en milieu autochtone ou allochtone. Il ne doit pas y avoir d'ambiguïté. L'enseignement se rapproche de la transmission de la mémoire, d'une identité. Cette dernière se définit avec des balises bien établies en classe d'histoire, ce qui n'est pas le cas avec la méthode historique qui nuance le passé à travers différentes perspectives.

Méthodes d'enseignement

Nous avons, au cours de nos entrevues, rencontré plusieurs techniques d'enseignement que nous qualifions de pratique intensive, dont la narration d'histoires et la transcription de notes de cours, et dans une moindre mesure de pratique extensive associé à des pratiques de type cahier d'exercice. En ce qui concerne la démarche historique, certaines étapes sont utilisées, mais pas dans son intégralité. Boutonnet (2013) en arrive à la même conclusion dans sa recherche chez les allochtones.

Carratero et Kriger (2011) affirmaient que l'histoire enseignée en classe est très efficace à titre d'outil culturel formateur d'identité plutôt que comme agent de développement de la compréhension de l'histoire. Ce que nous avons recueilli nous permet d'abonder en ce sens, mais nous ne pourrions pas conclure cette discussion sur les méthodes d'enseignement sans prendre en considération la culture du groupe analysé et son passé. Kirmayer, Gone et Moses (2014) affirmaient qu'il apparaît comme un remède normal de respecter, de restaurer et de revitaliser sa culture lorsque celle-ci a subi plusieurs assauts à travers le temps. Ce qui expliquerait la présence très grande de récits des enseignantes issus de traditions familiales, mais pourrait aussi bien être associé à une forme de pratiques traditionnelles où les anciens transmettaient un récit chargé d'enseignement. En ce sens cela rejoint les propos de Battiste (2000), pour qui le système scolaire est un outil de transmission culturelle, l'autochtone doit retrouver sa place dans le système d'éducation afin de pouvoir s'y identifier et afin que son savoir serve en éducation. Nous avons retrouvé ce message à travers les entrevues menées. Aussi, l'utilisation de matériel didactique semblait plus diversifiée que les méthodes d'enseignement.

Outil didactique

L'outil didactique le plus utilisé est le récit de l'enseignant. Nous sommes surpris de voir un faible apport des connaissances des aînés compte tenu de la valorisation de la culture ancestrale.

Les enseignantes créent et utilisent des documents faits maison, des notes de cours ou encore Internet. Nous pensons que des documents issus des grandes maisons d'édition sont plus utilisés que le Tableau 7 ne le laisse paraître, trois enseignantes nous en ont fait part lors des entretiens semi-dirigés.

CONCLUSION

Si la trame narrative du programme ministériel peut être associée au progrès, celui découvert dans notre recherche propose la continuité. Le passé est rempli de luttes et de combats menés par les anciens pour que les Mohawks subsistent.

Nous en avons appris sur notre premier objectif : le programme. L'enseignement de la culture traditionnelle domine. Aussi, le vide historique remarqué coïncide avec l'âge d'or de l'industrialisation, qui correspond à la période où

les instances gouvernementales ont imposé aux Premières Nations, avec des Lois, le « progrès civilisationnel ». L'État minimise (heureusement de moins en moins) l'impact de cette époque coloniale où il a tenté de faire disparaître les autochtones sous le manteau du progrès. Ces derniers, malgré les changements forcés (territoire et politique entre autre), demeurent en harmonie avec le cercle de la vie.

Le passé fait consensus, mais moins la vie actuelle. Alors, on en parle moins, une seule enseignante a fait mention des travailleurs de l'acier, source de fierté contemporaine pour le groupe.

Nous aurions aimé en savoir un peu plus pour combler notre second objectif spécifique, mais pour cela il aurait fallu faire de l'observation en classe à plusieurs moments dans l'année scolaire. Ainsi, que l'enseignant soit autochtone ou non, l'enseignement magistrocentré demeure important. Plusieurs raisons expliquent que les enseignants ne mettent pas en pratique la méthode historique : manque de temps ou d'intérêt, raconter une histoire rassembleuse, éviter des controverses avec un message rassurant. Nous trouvons souhaitable que les autochtones soient replacés au centre de son passé, mais en univers social (ce qui n'est pas unique au milieu exploré dans notre recherche) il aurait été intéressant de noter plus de relations entre les mondes allochtone et autochtone.

En ce qui concerne notre troisième objectif, la majorité du matériel didactique est fait maison, dont une majorité est tirée de récits oraux.

Enfin, le programme présenté à l'école Kateri de Kahnawake permet aux autochtones de retrouver beaucoup d'agentivité. Il suit les grandes lignes du programme ministériel provincial par les compétences et la progression des apprentissages. Le point de vue amérindianocentré de ce programme, compte tenu de la relation coloniale, se comprend aisément et influence les pratiques méthodologiques des enseignantes. Par extension, cette pratique de l'enseignement a une incidence sur les outils didactiques employés en classe.

Nous pensons que la relation entre autochtone et allochtone est tributaire d'un passé qui a creusé un fossé profond entre les groupes, fossé qui ne peut que se combler qu'avec le temps. L'enseignement de l'univers social pourrait être un outil intéressant, aidant à ce remplissage. Nous espérons, par cette recherche, avoir contribué, un peu, à aider l'érosion à remplir ce fossé.

RÉFÉRENCES

Affaires autochtones et développement du Nord canadien (AADNC). (s.d.). Programme d'enseignement primaire et secondaire. Repéré à <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1450708959037/1450709026045>

Arsenault, G. (2012). L'enseignement de l'histoire nationale dans les 55 communautés autochtones du Québec. Dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin et M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement* (p. 451-473). Québec, QC : Septentrion.

- Barth, B.-M. (1995). Présentation générale : l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation. *Revue française de pédagogie*, 111, 5-9.
- Barth, B.-M. (1999). Interview. *Bulletin de liaison des écoles de l'Essonne*, 24, 1-2.
- Barton, K. C. et McCully, A. W. (2012). Trying to see things differently: Northern Ireland students struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 40, 371-408.
- Battiste, M. (2000). Maintaining Aboriginal identity, languages, and culture in modern society. Dans M. Battiste (dir.), *Reclaiming Indigenous voice and vision* (p. 192-208). Vancouver, BC : UBC Press.
- Berkhofer, R. F. (1978). *The white man's Indian: Images of the American Indian from Columbus to the present*. New York, NY : Knopf.
- Bouchard, S. (1987). La nomenclature du mépris. *Recherches amérindiennes au Québec*, XVI(4), 17-26.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement* (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain). Repéré à https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A30401/datastream/PDF_01/view
- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8007/Boutonnet_Vincent_2009_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative des enseignants d'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10105/Boutonnet_Vincent_These_2013.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Cardin, J. F. (2004). Le nouveau programme d'histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté. *Formation et Profession*, 2004(décembre), 44-48.
- Carratero, M. et Kriger, M. (2011). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture & Psychology*, 17(2), 177-195.
- Charland, J. P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Collin, D. (1988). L'ethno-ethnocentrisme : représentation d'identité chez de jeunes autochtones du Québec. *Anthropologie et sociétés*, 12(1), 59-76.
- Demers, S. (2011). *Relation entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologiques et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* (Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5079/1/D2349.pdf>
- Dion, S. D. (2009). *Braiding histories learning from Aboriginal people's experiences and perspectives*. Vancouver, CA : UBC Press.
- Epstein, T. (1998). Deconstructing differences in African-American and European-American adolescents' perspectives on U.S. history. *Curriculum Inquiry*, 28(4), 397-423.
- Fink, N. (2014). L'histoire orale. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 187-204). Québec, QC : Éditions multimondes.
- Gagné, M. A. (1998). The role of dependency and colonialism in generating trauma in First Nations citizens. Dans Y. Danieli (dir.), *International handbook of multigenerational legacies of trauma* (p. 355-372), New York, NY : Plenum Press.
- Gélinas, C. (2009). Les fonctions identitaires de l'histoire dans les communautés autochtones du Québec. *Les cahiers du CIÉRA*, 4(novembre), 31-42.
- Halbwachs, M. (1967). *La mémoire collective*. Paris, France : Les Presses universitaires de France. Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.html
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.

- Kirmayer, L. J., Gone, J. P. et Moses, J. (2014). Rethinking historical trauma. *Transcultural Psychiatry*, 51(3), 299-319.
- Larouche, M. C. (2012). D'une matière à une discipline... L'enseignement de l'histoire nationale au primaire au Québec, de 1980 à 2010. Dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin et M.-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement* (p. 265-317). Québec, QC : Septentrion.
- Lebrun, J. (2009). Des objectifs aux compétences : quelles incidences sur les démarches d'enseignement-apprentissage des manuels scolaires en sciences humaines? *Revue des sciences de l'éducation*, XXXV(2), 15-36.
- Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire réformé ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 509-533.
- 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, QC : Presses Université Laval.
- Lepage, P. (2002). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Québec, QC : Commission des droits de la personne et droits de la jeunesse.
- Loewen, J. W. (2007). *Lies my teacher told me everything your american history textbook got wrong*. New York, NY : The New Press.
- Lowenthal, D. (2000). Dilemmas and delights of learning history. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (p. 63-82). New York, NY : New York University Press.
- Marker, M. (2011). Teaching history from an indigenous perspective: Four winding paths up the mountain." Dans P. Clark (dir.), *New possibilities for the past: Shaping history education in Canada* (p. 97-112). Vancouver, BC : UBC Press.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4771/Moisan_Sabrina_2010_these.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Monpetit, C. (2015, 18 juillet). La métamorphose du livre de la tradition orale à l'internet, ce que l'on perd en chemin. *LeDevoir.com*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/culture/livres/445296/metamorphoses-du-livre-de-la-tradition-orale-a-l-internet-ce-qu-on-perd-en-chemin>
- Nabokov, P. (2002). *A forest of time: American Indian ways of history*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Nora, P. (1997). *Les lieux de mémoire* (vol. 1). Paris, France : Éditions Gallimard.
- Publications Québec. (s.d.). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/L13.3>
- Rosenzweig, R. et Thelen, D. P. (1998). *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. New York, NY : Columbia University Press.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die kinder! Or, does postmodern history have a place in the schools? Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (p. 19-37) New York, NY : New York University Press.
- Sioui, G. E. (1989). *Pour une Autohistoire amérindienne, essai sur les fondements d'une morale sociale*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Sioui, G. E. (1991). Georges E. Sioui : interview. *Québec français*, 80, 76-78. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/44778ac>
- Sossoyan, M. (2009). Les Indiens, les Mohawks et les Blancs : mise en contexte historique et sociale de la question des Blancs à Kahnawake. *Recherches amérindiennes au Québec*, 39(1-2), 159-171.

Su, Y. C. (2007). Ideological representations of Taiwan's history: An analysis of elementary social studies textbooks, 1978-1995. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 205-237.

Von Bories, B. (2000). Methods and aims of teaching history in Europe: A report on youth and history. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg, (dir.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (p. 246-261). New York, NY : New York University Press.

Wachtel, N. (1971). *La vision des vaincus : Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole, 1530-1570*. Paris, France : Gallimard.

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of the collective remembering*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.

Wesley-Esquiaux, C. et Smolewski, M. (2004). *Traumatisme historique et guérison autochtone, fondation autochtone de guérison*. Ottawa, ON : Fondation autochtone de guérison. Repéré à <http://www.fadg.ca/downloads/historic-trauma.pdf>

Whitbeck, L. B., Adams, G. W., Hoyt, D. R. et Chen, X. (2004). Conceptualizing and measuring historical trauma among American Indian people. *American Journal Community Psychology*, 33(3-4), 119-130.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA : Temple University Press.

CHARLES LÉVESQUE détient un B.A. en anthropologie, un B. Éd. en enseignement de l'univers social au secondaire, et un M.A. en didactique de l'histoire. Il est enseignant au secondaire depuis 15 ans à la Commission scolaire crie et à la commission scolaire de Montréal et chargé de cours à l'Université de Montréal. charlesleveq@hotmail.com

CHARLES LÉVESQUE holds a BA in anthropology, a BEd in secondary social sciences, and an MA in history didactics. He has been a high school teacher for 15 years at the Cree School Board and Commission scolaire de Montréal as well as a lecturer at the Université de Montréal. charlesleveq@hotmail.com