



Les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada dans la formation initiale à l'enseignement de l'histoire : où en sommes-nous ?

Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi

Laurie Pageau, Université du Québec à Chicoutimi

Marie-Laurence Tremblay, Université du Québec à Chicoutimi

Résumé :

Les récentes recherches portant sur la réponse du système scolaire québécois aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada montrent plusieurs manques à gagner lorsque cette réponse est comparée à celle du milieu canadien anglophone. Si certains auteurs s'intéressent aux particularités de la société québécoise, peu d'études se sont concentrées sur la place des appels à l'action de la CVR dans le cadre de la formation initiale en enseignement (Pilote et Joncas, 2020). Or, cette première étape dans la vie professionnelle d'un enseignant est déterminante quant à la forme que prendra sa future pratique pédagogique. Il semble donc essentiel de s'interroger sur la place qu'occupent les appels à l'action dans la formation initiale à l'enseignement au Québec et dans quelle mesure les étudiants sont invités à y donner suite dans leur propre pratique. Afin de mieux comprendre cette situation, cet article propose une analyse des différents programmes de baccalauréat en enseignement de l'histoire offerts par les universités québécoises. Une comparaison des attentes pédagogiques, des cours et des possibilités de mise en pratique mettra en lumière l'hétérogénéité des formations. Une discussion servira finalement à identifier les points forts, mais également les manques à gagner des formations offertes par rapport aux demandes de la CVR.

Mots clés : formation initiale des enseignants; histoire; enseignement; savoirs culturels autochtones

The Truth and Reconciliation Commission of Canada Calls to Action in Initial History Education: Where Do We Stand?

Abstract:

Recent research on the Quebec school system's response to the Truth and Reconciliation Commission (TRC) Calls to Action shows a considerable gap when compared to the English Canadian context. While some authors are interested in the particularities of Quebec society as to why this is the case, few studies have focused on the presence of the TRC's calls to action in initial teacher training (Pilote and Joncas, 2020). Yet, this first step in teachers' professional lives is decisive in regard to their future practices. It therefore seems essential to examine the place that the Calls to Action occupy in initial teacher education in Quebec and the extent to which students are invited to follow them in their own practices. To better understand this situation, this article proposes an analysis of the different bachelor's degree programs in history education offered by Quebec universities. A comparison of pedagogical expectations, courses and opportunities for practice will highlight the heterogeneity of the programs. A discussion will finally serve to help identify the strengths, but also the shortcomings, of the training offered in relation to the demands of the TRC.

Keywords: initial teacher education; history; teaching; Indigenous cultural knowledge

La parution des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) du Canada en 2015 a mis de l'avant l'importance de revoir la place des savoirs culturels autochtones à l'école, en particulier en enseignement de l'histoire. En effet, l'analyse des manuels scolaires d'histoire canadienne (Clark, 2007) et des programmes éducatifs (Bories-Sawala et Martin, 2020) montre bien l'absence des contenus autochtones dans les manuels rédigés avant la publication des appels à l'action. Depuis, il y a eu des changements dans le système éducatif, par exemple dans les remaniements curriculaires (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2018; British Columbia Ministry of Education [BCME], 2018; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec [MÉQ], 2023), où les savoirs culturels et l'histoire autochtones sont davantage présents. Or, dans un récent article, Létourneau (2022) faisait remarquer qu'au-delà des programmes, il y a les enseignants – qui sont majoritairement des Allochtones. Ces derniers ne seraient pas toujours au fait des particularités relatives à l'histoire chez les Peuples autochtones, et la question de leur formation à ce sujet est cruciale. Nous en venons donc à nous interroger sur la formation initiale des enseignants en matière de savoirs culturels et d'histoire autochtones ainsi que de spécificités relatives à la compréhension du temps et de l'histoire. Quelle est la place réservée aux savoirs culturels et à l'histoire autochtones en formation initiale à l'enseignement de l'histoire au Québec?

Pour avoir une meilleure compréhension de la situation, nous avons mené une étude comparative des programmes de formation en enseignement de l'histoire des universités de langue française de la province de Québec. À partir de documents trouvés en ligne, nous avons cherché à identifier la place accordée aux savoirs culturels et à l'histoire autochtones, tant dans la formation à l'enseignement à l'élémentaire que dans la formation à l'enseignement au secondaire. Ce texte présente les résultats obtenus à la suite de ce travail. Il sera précédé d'une brève mise en situation ainsi que des précisions sur le cadre conceptuel employé lors de l'analyse. Le texte se conclura par une discussion sur les forces et faiblesses des formations proposées ainsi que certaines propositions pour aller plus loin.

Problématique

Au Canada, l'enseignement relève de la juridiction provinciale ou territoriale, c'est-à-dire que chacune des provinces et chacun des territoires délivre de façon autonome les brevets d'enseignement et spécifie les détails de la formation nécessaire à son obtention (Clark, 2007). Il en résulte une très grande diversité au niveau des formations offertes. Baccalauréat de 1^{er} cycle, de 2^e cycle, maîtrise qualifiante, formation de 18 mois, de deux ans ou de quatre ans, l'offre se transforme d'une province et d'un territoire à l'autre et même, dans une certaine mesure, d'un établissement universitaire à l'autre.

Au Québec, les programmes de formation à l'enseignement doivent répondre aux attentes du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Créé en 1992, le CAPFE a contribué à une certaine homogénéisation des programmes de formation dans les universités québécoises. C'est donc en complétant un baccalauréat de 1^{er} cycle d'une durée de quatre ans que

les étudiants obtiennent un brevet d'enseignement¹. Cette formation a pour but d'amener les futurs enseignants à s'engager dans une démarche professionnalisante nécessaire pour répondre adéquatement aux demandes sociales. Neuf universités québécoises de langue française offrent un programme de formation initiale menant à l'octroi d'un brevet d'enseignement. L'étudiant peut choisir de se spécialiser en enseignement à l'élémentaire – auquel cas il deviendra un enseignant généraliste – ou bien de s'inscrire dans un programme d'enseignement au secondaire – auquel cas il se spécialisera dans une discipline, par exemple, l'histoire. Pour intégrer un programme en éducation, les étudiants doivent avoir obtenu, au Québec, un diplôme d'études collégiales (DEC) avec une cote R² jugée suffisante (habituellement entre 21 et 24) ou peuvent être admis sur la base d'une préparation jugée adéquate. La formation se décline en 120 crédits répartis entre les cours et les stages. Les futurs enseignants de l'élémentaire doivent suivre des cours de didactique de l'histoire en vue de l'enseignement de cette discipline. Pour ceux voulant enseigner au secondaire, leur spécialisation fait en sorte qu'ils doivent suivre à la fois des cours de didactique et des cours d'histoire. Il s'agit là de la base commune des programmes. L'exacte division des crédits, la nature des cours offerts, le contenu des cours, etc., sont au choix de l'établissement universitaire et validés par le CAPFE.

Parmi les demandes sociales auxquelles doivent répondre les enseignants se retrouvent les appels à l'action de la CVR (2015). Mise en place en 2007, la CVR vise à faire reconnaître les conséquences liées aux pensionnats afin d'enclencher un processus de réconciliation (CVR, 2015). C'est en 2015 que la CVR publie ses appels à l'action dont certains visent directement le milieu éducatif. Ainsi, il est demandé de rendre obligatoire pour les élèves de la maternelle à la 12^e année « l'établissement d'un programme adapté à l'âge des élèves portant sur les pensionnats, les traités de même que les contributions passées et contemporaines des Peuples autochtones à l'histoire du Canada » (CVR, 2015, p.9). Pour y parvenir, la CVR indique qu'il est nécessaire de former les futurs enseignants sur « la façon d'intégrer les méthodes d'enseignement et les connaissances autochtones dans les salles de classe » (CVR, 2015, p. 9). L'enseignement de l'histoire est directement visé par ces appels à l'action puisque cette discipline apparaît comme le lieu par excellence pour aborder les sujets ciblés et établir un lien entre le passé, l'impact de ceux-ci sur le présent et envisager le futur. Il semble alors justifié de s'interroger à savoir si les différents programmes de formation initiale à l'enseignement de l'histoire se sont adaptés à ces demandes et, dans l'affirmative, de quelle façon cette adaptation s'est opérée.

Une revue de littérature réalisée en contexte canadien permet de constater que peu d'études se sont intéressées à cette question. Les recherches disponibles se concentrent sur des questions de persévérance scolaire (Audy, 2015) ou, encore, d'adaptation de stratégies pédagogiques en contexte autochtone (Campeau, 2015; Duquette et Couture, 2020). Dans le cadre plus spécifique de la

¹ Certaines universités québécoises offrent maintenant une maîtrise dite qualifiante afin de répondre aux besoins des individus déjà en poste, mais n'ayant pas suivi la formation initiale à l'enseignement qui octroie le brevet d'enseignement. Moins commun, ce type de programme n'est pas pris en compte dans ce texte.

² Mesure statistique calculée sur 50, employée par les universités québécoises afin de définir la position d'un étudiant par rapport à la moyenne du groupe. Ainsi une cote R entre 21 et 24 se situe dans la moyenne d'un groupe.

formation à l'enseignement de l'histoire, discipline souvent privilégiée pour intégrer les savoirs culturels et l'histoire autochtones, aucune analyse en langue française ne semble avoir été réalisée récemment. Devant cette paucité de ressources documentaires scientifiques, notre équipe a procédé à une étude des documents en ligne détaillant l'offre de formation en enseignement de l'histoire disponible dans les universités de langue française du Québec dans le but de répondre à notre interrogation sur la place réservée aux savoirs culturels et à l'histoire autochtones en formation initiale à l'enseignement de l'histoire au Québec.

Cadre conceptuel

Avant d'aller plus loin, il semble approprié de préciser ce qui est compris par savoirs culturels et histoire autochtones afin que nous puissions poser un regard plus juste sur les offres de formation en enseignement de l'histoire.

Les savoirs culturels autochtones

Le terme savoirs culturels autochtones réfère selon LeGoater (2007) à des connaissances, des savoir-faire, des pratiques et des représentations développés et maintenus par des peuples dont l'histoire se fonde à l'environnement naturel (LeGoater, 2007). Ces savoirs sont fondés sur une transmission orale reposant sur les Aînés et les détenteurs de savoirs (Thinkham, 2013). Ainsi, les savoirs culturels autochtones ne sont pas simplement des connaissances déclaratives, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être associés au mode de vie et aux traditions des Premiers Peuples. McGregor (2012) soutient que la complexité des savoirs culturels autochtones nécessite une pédagogie particulière ou, du moins, une réflexion quant à leur enseignement. Morantz (2002) décrit toutes les difficultés à lier les épistémologies allochtones et autochtones de l'histoire. Pour autochtoniser³ un programme de formation, il ne suffit pas de plaquer des connaissances déclaratives relevant des savoirs culturels autochtones à une série d'apprentissages déjà mis en place dans un cadre occidental (Battiste, 2013). Il faut une prise en compte complète de l'épistémologie autochtone afin de lui réserver une place d'égal à égal avec les savoirs allochtones. Pour ce faire, il importe de favoriser une vision holistique de l'apprentissage.

Une vision holistique

Les savoirs culturels autochtones sont vécus comme un cercle de « relations tropiques » où la modification d'un des éléments influence l'ensemble qui le compose (Pouliot, 2014). Ainsi, chez les Premiers Peuples, l'apprentissage est aussi représenté selon une approche holistique qui se poursuit tout au long de la vie (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Cette vision implique une épistémologie particulière (Battiste, 2013) qui accepte l'« interconnectivité des aspects physiques, mentaux, émotionnels et spirituels des individus avec tous les éléments vivants, la terre, les étoiles et

³ Le terme autochtoniser est introduit par la professeure Marie Battiste dans son livre *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit* (2013, p. 74) qui indique que « le paradigme d'autochtonisation en est un qui peut être revendiqué par tous lorsqu'il sert à partager une ontologie et une pratique qui contribuent à l'empowerment des Peuples autochtones » [Traduction libre].

l'univers »⁴ [Traduction libre] (Lavallée, 2009, p. 23, cité dans Battiste, 2013, p. 75). La vision holistique dépasse donc la simple compréhension environnementale puisqu'elle inclut des dimensions matérielles et spirituelles (Battiste, 2013; Brant Castellano, 2000). Par conséquent, le caractère holistique des savoirs culturels autochtones diffère de l'épistémologie allochtone centrée sur l'humain.

L'épistémologie de l'histoire autochtone

L'histoire, comme discipline scolaire, est souvent décrite comme une interprétation critique du passé à partir des sources disponibles afin de répondre à un questionnement situé dans le présent (Duquette, 2011; Seixas, 1996). Or, Marker (2011) souligne qu'il existe d'importantes différences entre cette définition et une compréhension du temps telle que perçue par les Premières Nations et les Métis. Celle-ci repose sur quatre éléments centraux : une vision circulaire du temps; l'importance de la communauté; la relation entre le territoire et la communauté; les effets de la colonisation (Marker).

La nature circulaire du temps

Plutôt que linéaire, les Premières Nations et les Métis considèrent le temps comme circulaire (Whorf, 1997; Marker, 2011). Les événements s'insèrent dans une continuité qui transcende les époques (Potvin, 2020). L'histoire n'est donc pas une suite d'événements, mais plutôt une continuité entre passé et présent. Étroitement liée à une vision holistique des apprentissages, la nature circulaire du temps demande de revoir les interactions avec le passé, le présent et le futur et de dépasser une vision strictement événementielle du récit historique.

La relation entre le territoire et les non-humains

Cette relation renvoie encore une fois à la vision holistique du monde puisque les non-humains sont inclus dans un rapport autant empirique que spirituel entre le territoire, les humains et les non-humains. Le territoire représente un lieu d'ancrage important pour les apprentissages autant à caractère physique que spirituel (Marker, 2011).

La relation de l'histoire avec le territoire ancestral

La relation entre l'histoire et le territoire ancestral suppose que la triple relation (humain, non-humain et territoire) s'inscrit dans un lieu particulier, celui du territoire ancestral. C'est à partir de celui-ci qu'il est possible de mieux comprendre la vision du monde, du temps et des traditions associées à une culture particulière. Dans le cadre de l'histoire scolaire, cette compréhension demande un rapprochement avec les champs de l'histoire locale et de l'histoire environnementale. L'histoire locale favorise une vision micro de l'histoire fondée sur l'expérience d'une minorité particulière qui fait écho à la relation entre l'humain et le territoire, qui est au cœur du troisième chemin (Fine-Meyer, 2014). L'histoire environnementale, quant à elle, développe un récit centré sur la relation avec le territoire (Björk, Eliasson et Poulsen, 2009).

⁴ [the] interconnectedness of physical, mental, emotional, and spiritual aspects of individuals with all living things and with the earth, the star world, and the universe

La colonisation et ses effets

Du fait de son impact non négligeable chez les nations autochtones du Canada, la colonisation ne doit pas être réduite à la simple appropriation des terres par le gouvernement canadien et les colons européens. Elle doit être comprise comme une série d'actions visant l'acculturation d'une population par la destruction de leur culture, de leurs langues et de leurs traditions (Battiste, 2013; Potvin, 2020). Les pensionnats ont contribué à creuser un fossé culturel et économique, où la passation orale des savoirs traditionnels s'est brusquement interrompue (CVR, 2015). Qui plus est, la colonisation a également influencé les modes de vie des membres des Premières Nations (Marker, 2011). La kyrielle de conséquences qui s'en est suivie doit trouver sa place dans la salle de classe tout en laissant suffisamment d'espace pour entreprendre une décolonisation des savoirs (McGregor, 2012).

On peut voir émerger depuis les années 1980 le concept de sécurisation culturelle comme étant le résultat d'une offre de service, éducative, dans le contexte qui nous intéresse, qui a été développée dans le respect et la reconnaissance des différents facteurs (historiques, culturels, socio-économiques, politiques et épistémologiques) liés au contexte colonial et aux relations de pouvoir en ayant découlé (Dufour, 2019).

Ce rapide tour de table tend à montrer à quel point la vision de l'histoire chez les Autochtones est différente de l'histoire dite occidentale, du moins, lorsque l'on en considère les fondements épistémologiques. En ce sens, nos conclusions se rapprochent de celles déjà émises par Vincent (2002), qui montrent dans quelle mesure les deux épistémologies sont différentes et difficilement réconciliables. Il en va de même pour les savoirs culturels, dont le caractère holistique est à l'opposé de la séparation disciplinaire sur laquelle est construite l'école québécoise. Or, pour répondre aux appels à l'action, il ne suffit pas de souligner cette différence, mais bien d'amener les étudiants, futurs enseignants, à en considérer l'influence sur les contenus, compétences et méthodes pédagogiques favorisés en classe (Battiste, 2013).

Méthodologie

Afin de mieux appréhender la place que tiennent les savoirs culturels et l'histoire autochtones dans la formation initiale à l'enseignement de l'histoire au Québec, nous avons procédé à une analyse des programmes (référence) offerts par les universités québécoises de langue française. Pour y parvenir, nous avons examiné trois types de documents : le Référentiel des compétences professionnelles à l'enseignement, la composition des programmes de formation initiale à l'enseignement de l'histoire et les descriptifs des cours de didactique d'univers social et d'histoire. Les documents faisant partie de ce corpus sont tous publics et disponibles sur les sites des universités ou du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). L'analyse a été structurée à partir des questions suivantes :

- Le document mentionne-t-il explicitement les savoirs culturels ou l'histoire autochtones et, dans l'affirmative, quelle est la terminologie employée?
- Si la terminologie n'est pas explicitement mentionnée dans le document, y retrouve-t-on de

manière implicite ou explicite les dimensions des savoirs culturels et l'histoire des Autochtones et, dans l'affirmative, quelle forme prennent-elles? Quel espace est accordé à la formation aux savoirs culturels et à l'histoire des Autochtones dans le document à l'étude?

Le Référentiel des compétences professionnelles en enseignement du Québec

Le premier document analysé a été publié par le MÉQ en 2020 et porte le titre de Référentiel des compétences professionnelles en enseignement du Québec. Ce document vise à « actualiser, à améliorer et à enrichir la formation à l'enseignement pour permettre au personnel enseignant de continuer à jouer un rôle déterminant dans la réussite éducative des élèves » (MÉQ, 2020, p. 10). Composé d'une liste de treize compétences, le Référentiel sert de ligne directrice en formation initiale. Les compétences ont pour fonction d'encadrer le développement professionnel des étudiants en vue d'une maîtrise suffisante de la profession enseignante à l'obtention du brevet.

Dès les premières pages, le Référentiel fait mention d'un changement important avec sa précédente publication en 2001, celle de prendre un compte les réalités autochtones dans l'enseignement (MÉQ, 2020, p. 11). Le document souligne les appels à l'action de la CVR et le rôle primordial des enseignants dans le projet de réconciliation (MÉQ, 2020, p. 14). Il note également l'importance de prendre en considération les mœurs autochtones dans l'objectif de rendre l'école inclusive et bienveillante (MÉQ, 2020, p. 15). Enfin, les inégalités socioéconomiques sont décriées (MÉQ, 2020, p. 16). Si les premières pages du Référentiel semblent prendre en considération le contexte particulier de l'enseignement en milieu autochtone, le reste du document n'indique pas de manière concrète son application. En effet, lors de la présentation des treize compétences professionnelles, aucune d'entre elles ne vise spécifiquement les savoirs culturels ou l'histoire autochtones (voir Tableau 1).

Compétences professionnelles du personnel enseignant	
Deux compétences fondatrices	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
Champ 1 : six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
Champ 2 : deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
Champ 3 : une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
Deux compétences transversales	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Tableau 1. Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant.

Source: Ministère de l'Éducation, 2020, p. 43.

Une lecture plus approfondie du Référentiel permet, cependant, de retrouver certains principes associés aux savoirs culturels autochtones dans les descriptifs des compétences. Ainsi, la compétence 1, « Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture », souligne l'importance de collaborer avec la communauté afin que l'élève puisse développer son identité et comprendre l'Autre (MÉQ, 2020, p. 48). L'hétérogénéité des groupes est un thème récurrent, autant pour les compétences 3 et 4, où celle-ci doit être prise en compte lors de la planification et le pilotage de situation d'apprentissage; toujours est-il qu'elle doit également être prise en compte au moment du déploiement de la compétence 7, qui lui est exclusivement dédiée. Il revient donc aux enseignants de proposer « une variété de contenus, de structures, de productions et de processus adaptés [aux] besoins [des élèves], et ce, quelles que soient leurs différences » (MÉQ, 2020, p. 62). La gestion de l'espace et sa structuration afin de favoriser les apprentissages est un concept qui revient également, entre autres, dans les compétences 3 et 4. Or, les particularités liées avec l'enseignement et l'apprentissage des savoirs culturels autochtones ne sont pas explicitement mentionnées dans le texte. Le vocable employé est plus généraliste : on parle de société, de différence, de culture sociale. Cette situation découle, peut-être, d'une volonté d'être le plus englobant possible, voire confondant. Cependant, l'absence de précisions quant à l'enseignement et à l'apprentissage des savoirs culturels et de l'histoire autochtones dans la description des compétences tend à donner aux intentions du début du texte une impression de placage (Battiste, 2013). Ce n'est peut-être pas si surprenant alors que le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), l'Institut Tshakapesh et le Centre de

développement de la formation et main-d'œuvre huron-wendat se soient regroupés en réaction à la publication de ce Référentiel afin d'élaborer la compétence 15⁵, visant la valorisation et la promotion des savoirs, de la vision du monde, de la culture et de l'histoire des Autochtones (CEPN *et al.*, 2020).

La compétence 15 est une « exhortation envers l'État québécois à l'accomplissement de son devoir et à l'intégration des recommandations de la Commission de vérité et réconciliation » (CEPN *et al.*, 2020, p. 1). Celle-ci ne fait pas partie officiellement du Référentiel, et les universités n'ont donc pas l'obligation d'en suivre les recommandations. La compétence 15 comprend dix dimensions qui invitent à créer un milieu d'apprentissage qui prend en compte le caractère holistique de l'éducation en contexte autochtone, où l'enseignant est un acteur parmi les autres membres de la communauté. L'enseignant s'engage donc, lui-même, dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie à partir duquel il sera en mesure d'utiliser des stratégies pédagogiques culturellement pertinentes aux élèves et dans lesquelles on retrouve une valorisation « de la culture, de la langue, du territoire et des savoirs autochtones » (CEPN *et al.*, p. 2).

La compétence 15 impose de connaître et de comprendre les savoirs culturels et l'histoire autochtones afin de les intégrer à l'enseignement. Or, cette intégration ne se fait pas du jour au lendemain, en particulier pour les futurs enseignants provenant des milieux allochtones. Une formation concrète s'avère nécessaire pour y parvenir.

Programmes de formation initiale à l'enseignement

La seconde série de documents analysée est une rétrospective des cours proposés dans les différents programmes de formation initiale à l'enseignement de l'histoire, tels que retrouvés sur les sites Web des neuf universités de langue française du Québec⁶. À partir des documents illustrant le cheminement des étudiants, il a été possible de déduire le nombre de crédits dédiés à la didactique de l'histoire, le nombre de crédits pour l'ensemble des cours en histoire (toutes thématiques confondues), soit le nombre de crédits d'histoire du Québec et du Canada et le nombre de crédits offerts en lien avec la thématique de l'histoire dans une perspective autochtone. Dans cette synthèse, uniquement les cours obligatoires ont été pris en compte.

Une moyenne des crédits offerts dans les neuf universités de langue française du Québec a par la suite été réalisée afin de brosser un portrait d'ensemble de la situation provinciale pour l'enseignement à l'élémentaire pour l'enseignement au secondaire. Les informations sont présentées dans les tableaux 2 et 3.

⁵ Le lecteur notera l'absence de la compétence 14 au sujet des technologies éducatives qui a été proposée ; cette dernière n'a pas été retenue dans la version finale du référentiel.

⁶ Les programmes des universités suivantes ont été analysés : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) ; Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ; Université du Québec en Outaouais (UQO) ; Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) ; Université du Québec à Montréal (UQAM) ; Université du Québec à Rimouski (UQAR) ; Université de Sherbrooke ; Université Laval ; Université de Montréal. Le programme de la TELUQ n'a pas été pris en compte puisqu'il dépend d'une formation préalable. Notons qu'il est possible que ces chiffres changent compte tenu du caractère évolutif des programmes universitaires. Nous utilisons donc ici les chiffres disponibles en date de janvier 2022.

Universités	Didactique de l'histoire	Histoire générale ⁷	Histoire du Canada	Histoire chez les Peuples autochtones ⁸
Université du Québec à Chicoutimi	6	0	0	0
Université de Montréal	6	0	0	0
Université Laval	6	0	0	0
Université du Québec à Trois-Rivières	5	0	0	0
Université de Sherbrooke	6	0	0	0
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	3	0	0	0
Université du Québec à Montréal	3	0	0	0
Université du Québec en Outaouais	3	0	0	0
Université du Québec à Rimouski	3	0	0	0
Moyenne du nombre de crédits	4,55555556	0	0	0

Tableau 2. Nombre de crédits attribués en didactique et en histoire pour les cours offerts en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire.

⁷ Par histoire générale, nous comprenons les cours d'histoire des sociétés occidentales ou orientales, les cours d'épistémologie de l'histoire et les cours de méthodologie historique. Cette liste n'inclut pas les cours dédiés à l'histoire du territoire, qui est aujourd'hui appelé Canada.

⁸ Pour nuancer le portrait, nous avons ici inclus les possibilités de cours facultatifs.

Universités	Didactique de l'histoire	Histoire ⁹	Histoire du Canada	Histoire chez les Peuples autochtones ¹⁰
Université du Québec à Chicoutimi	9	27	12	0 (possibilité de 3 crédits à option)
Université de Montréal	6	36	9	0 (possibilité de 3 crédits à option)
Université Laval	9	39	15	0 (possibilité de 3 crédits à option)
Université du Québec à Trois-Rivières	8	30	12	0 (possibilité de 3 crédits à option)
Université de Sherbrooke	9	27	3	0
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	6	21	9	3
Université du Québec à Montréal	11	33	12	0 (possibilité de 3 ou 6 crédits à option)
Université du Québec en Outaouais	3	39	15	3
Université du Québec à Rimouski	6	39	15	0
Moyenne du nombre de crédits par type de cours	7,444444444	32,33333333	11,33333333	Incalculable

Tableau 3. Nombre de crédits attribués en didactique et en histoire pour les cours offerts en formation initiale à l'enseignement au secondaire.

Cet exercice permet de constater qu'aucune université ne semble offrir au Québec un cours d'histoire des Peuples autochtones aux étudiants inscrits à la formation en enseignement primaire et préscolaire. Cette absence s'observe également au niveau des autres cours d'histoire et s'explique par les demandes de la profession. En effet, les enseignants œuvrant à l'élémentaire se veulent des généralistes; par conséquent, ils doivent maîtriser à la fois la langue d'enseignement, les mathématiques, les disciplines de l'univers social (histoire et géographie) ainsi que les sciences et technologies. La discipline s'aborde en ce sens à partir de sa didactique. S'il est peu probable de trouver un cours dédié à l'histoire des Peuples autochtones dans les programmes de l'élémentaire, il est peut-être concevable d'en trouver un dédié aux savoirs culturels et à l'histoire autochtones dans la formation pédagogique. Encore là, les descriptifs de cheminement examinés semblent indiquer qu'il n'existe pas de cours dédié à l'enseignement en contexte autochtone ni aux savoirs culturels. Cette situation donne à penser que le sujet est peut-être imbriqué dans les autres cours et abordé de manière transversale sans toutefois constituer un cours en soi.

Contrairement à la formation à l'élémentaire, les étudiants inscrits dans une formation à l'enseignement au secondaire doivent se choisir une discipline de spécialisation. Dans le cadre des

⁹ Voir note 8.

¹⁰ Pour nuancer le portrait, nous avons ici inclus les possibilités de cours facultatifs.

disciplines de l'univers social (histoire et géographie), on remarque que ces derniers suivent en moyenne neuf cours d'histoire, tous thèmes confondus. Parmi ces cours, rares sont ceux spécialisés en histoire des Peuples autochtones. Seules l'UQAT et l'UQO imposent un cours d'histoire avec cette spécificité. Pour la majorité des autres universités, le cours d'histoire des Peuples autochtones fait partie d'une banque de cours au choix. L'étudiant peut donc suivre le cours où lui en préférer un autre selon ses intérêts. À l'inverse, les étudiants doivent suivre entre trois et quatre cours d'histoire du Québec et du Canada. Bien entendu, il est probable que la perspective autochtone soit incluse dans ces cours; cependant, qu'en est-il de l'épistémologie propre à l'histoire selon les Autochtones? Celle-ci fait-elle partie des apprentissages? Les documents disponibles ne nous permettent pas de répondre à cette question. Il n'en demeure pas moins qu'une partie des futurs enseignants d'histoire au secondaire n'auront pas, lors de leur formation initiale, suivi un cours intégralement dédié à l'histoire des Peuples autochtones.

Les étudiants en formation à l'élémentaire doivent suivre plus d'un cours de didactique de l'histoire et de la géographie (souvent assemblés sous le nom d'univers social). Pour les futurs enseignants au secondaire, ce nombre se situe entre deux et trois. Les cours de didactique sont habituellement associés au développement des compétences professionnelles 3 et 4 qui, nous en avons fait mention, visent une prise en compte de la diversité et de l'inclusion dans la planification et l'exécution de situations d'apprentissage adaptées. C'est peut-être dans le cadre de ces cours que les savoirs culturels et l'histoire chez les Peuples autochtones sont abordés.

Descriptions officielles des cours de didactiques de l'univers social et d'histoire

Puisque les cours de didactique semblent être un lieu propice à l'enseignement des savoirs culturels et de l'histoire des Peuples autochtones, nous avons analysé les descriptifs officiels de 23 cours de didactique de l'univers social¹¹ (pour l'enseignement au primaire) et d'histoire (pour l'enseignement au secondaire) des neuf universités de langue française du Québec¹². Ces descriptions servent à préciser l'orientation des cours ainsi que les grands thèmes abordés. Néanmoins, il ne s'agit pas de plan de cours, et il nous est donc impossible de connaître la façon dont ces intentions sont réalisées concrètement en classe.

Des 23 cours de didactique, on retrouve une unique mention explicite des sociétés autochtones dans le cours EDO2205 (l'univers social comme objet d'apprentissage) offert à l'UQAT au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. L'étude des sociétés autochtones se réalise alors au travers de leur histoire. Dans les 22 autres cours de didactique examinés ni les savoirs culturels autochtones ni l'histoire autochtone ne sont explicitement mentionnés. Néanmoins, ces descriptions partagent certains thèmes pouvant leur être associés. Tout d'abord, l'importance

¹¹ En ce sens, nous nous sommes uniquement concentrés sur les descriptifs des cours de didactique en lien avec notre question de recherche. Une analyse plus détaillée des descriptifs des cours d'histoire sera réalisée lors d'une étude subséquente.

¹² On remarque une grande diversité dans la précision des descriptions. Certaines universités telles l'UQAM, l'UQTR ou l'UQO proposent des descriptions élaborées tandis que d'autres universités telles l'Université de Montréal ou l'Université Laval proposent des résumés de quelques lignes, voire de quelques mots.

accordée à l'épistémologie ou à la nature de la discipline et son influence dans la création et le pilotage des situations d'apprentissages reviennent à de nombreuses reprises (sept occurrences). Cependant, rien n'indique que les particularités de l'épistémologie autochtone sont prises en compte¹³. En effet, les méthodes pédagogiques ciblées semblent davantage adaptées à une vision occidentalisée de la discipline scolaire. On parle alors de problématisation, de débats, de sources écrites, de concepts et de méthode historique. L'importance du local, de la communauté, de la vision circulaire du temps ou des conséquences des pensionnats (Marker, 2011) n'apparaissent pas dans les descriptifs. La vision holistique de l'enseignement semble toutefois émerger lorsqu'il est question de l'éducation à la citoyenneté, qui se fonde sur l'ouverture à l'Autre et à la diversité. Qui plus est, la vision holistique s'incarne lorsqu'il est question du potentiel d'interdisciplinarité des cours d'histoire. Malgré tout, les cours de didactique de l'univers social et de l'histoire ne semblent pas s'intéresser explicitement aux savoirs culturels ou à l'histoire des Peuples autochtones. Cette constatation ne signifie pas que ces sujets ne sont jamais abordés en classe puisque certains thèmes, comme l'éducation à la citoyenneté et l'interdisciplinarité, permettent de le faire. Cependant, le fait qu'aucune mention explicite de ces sujets ne se retrouve dans les descriptions officielles donne la latitude au professeur de les aborder ou non.

Discussion

L'analyse du Référentiel de compétences professionnelles en enseignement, des descriptions des cheminements en formation initiale à l'enseignement de l'histoire et des descriptifs des cours de didactique de l'univers social ou d'histoire tend à peindre un portrait plutôt sombre de la formation aux savoirs culturels et à l'histoire des Peuples autochtones. Bien entendu, il s'agit ici de la pointe de l'iceberg, et il est fortement probable que ces thèmes soient abordés en classe selon les sensibilités de la personne responsable du cours, et ce, bien qu'ils soient absents des documents officiels. La présente recherche nous amène tout de même à poser les deux constats suivants : que le caractère de la formation aux savoirs culturels et à l'histoire autochtones demeure quelque chose d'implicite et que l'on retrouve encore une prépondérance de l'épistémologie dite occidentale dans les descriptifs des cours de didactique des futurs enseignants.

Le caractère implicite de la formation aux savoirs culturels et à l'histoire autochtones

Outre le début du Référentiel de compétences professionnelles en éducation et les cours d'histoire autochtone, les documents que nous avons analysés ne mentionnent jamais les termes suivants : savoirs culturels autochtones ou histoire autochtone. On propose, au contraire, un vocable plus général et englobant où diversité, ouverture et hétérogénéité font bonne figure. Il s'en dégage alors un flou où le lecteur avisé perçoit que la porte n'est pas fermée à l'intégration des savoirs culturels autochtones, mais que l'enseignement qui y est lié n'est pas nécessairement obligatoire. Cette situation rend implicite leur intégration et en fragilise l'importance. Selon les dimensions de la compétence 15, la sécurisation culturelle ne peut s'accomplir sans une prise en compte explicite des

¹³ On pourrait aussi s'interroger sur les éléments liés au contexte favorisé par l'enseignement de type « occidental », mais ce serait un autre sujet de recherche.

particularités de l'enseignement des savoirs culturels autochtones (CEPN *et al.*, 2020). Qui plus est, selon Battiste (2013), une réelle décolonisation des curriculums ne peut s'accomplir sans que les deux formes de savoirs, autochtone et allochtone, ne soient considérées comme d'égal à égal et partagent le même espace dans le système scolaire. L'absence du vocabulaire lié aux savoirs culturels et à l'histoire autochtones dans les documents officiels réduit l'importance accordée au sujet; ainsi les savoirs culturels et l'histoire autochtones se retrouvent encore une fois relégués au second rang.

La prépondérance de l'épistémologie occidentale dans les cours de didactique

Le second constat tiré de cette enquête porte sur les thèmes retrouvés dans les descriptifs des cours de didactique de l'univers social ou de l'histoire. Ces derniers semblent valoriser une conception épistémologique de la discipline ancrée dans les théories occidentales (Seixas, 2012). Or, si l'on compare ces visées avec la description de l'épistémologie de l'histoire autochtone telle que proposée par Marker (2011), on constate bien peu de recoupements. Par exemple, les concepts de pensée historique ou de pensée historienne favorisent une approche problématisée de la discipline qui valorise le débat d'idées et l'argumentation (Duquette, 2011). L'importance du consensus ou de l'aspect spirituel de la discipline historique (Battiste, 2013) sont quant à eux évacués de ce modèle. Cette situation est problématique, selon nous, puisque les cours de didactique semblent alors offrir aux futurs enseignants un mode d'emploi unique pour l'enseignement de la discipline : un modèle particulièrement éloigné du cadre épistémologique de l'histoire autochtone. Pourtant, comme l'indique McGregor (2012), la richesse et la complexité de l'enseignement des savoirs culturels et de l'histoire autochtones demandent une approche pédagogique particulière. Si cette dernière n'est pas précisée dans les descriptifs des cours de didactique, peut-on s'assurer que les savoirs culturels et l'histoire autochtones seront tout de même abordés en classe? Et seront-ils abordés de manière à éviter de les dénaturer dans le processus de transposition didactique?

Conclusion

Lors de ses appels à l'action, la CVR souligne l'importance de transformer la formation initiale à l'enseignement afin que les savoirs culturels ainsi que l'histoire autochtones y trouvent leur place. Bien que le nouveau Référentiel de compétences fasse explicitement écho à ces demandes, il semble y avoir un manque à gagner important vis-à-vis leur réalisation. L'absence de mentions explicites quant à une prise en compte des savoirs culturels et de l'histoire autochtones dans les compétences professionnelles et dans les descriptifs des cours de didactique ainsi que le faible nombre de cours d'histoire autochtone obligatoires nous portent à croire que ceux-ci jouent un rôle mineur dans la formation des futurs enseignants. Naturellement, les sources analysées ne laissent entrevoir qu'une infime partie de la réalité de la formation initiale à l'enseignement. Il est plus que probable que les savoirs culturels et l'histoire autochtones soient imbriqués dans les cours offerts tout au long de la formation sans qu'ils ne soient toujours formellement annoncés dans les descriptifs disponibles. Il est donc difficile de statuer sur le niveau de formation réel des futurs enseignants. Il n'en demeure pas moins que l'absence d'une mention formelle dans les descriptifs de cours ou dans les dimensions des compétences professionnelles amenuise les savoirs culturels et l'histoire autochtones. La formation nous semble alors d'autant plus aléatoire et qu'elle est assujettie au bon vouloir de

l'enseignant. Une étude plus poussée auprès des étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'histoire apparaît maintenant essentielle afin de mieux appréhender la place accordée aux savoirs culturels et à l'histoire des Autochtones. Ce sera grâce à cette dernière que nous pourrions poursuivre notre quête, à savoir si les appels à l'action de la CVR ont réellement été entendus et mis en application.

À propos des auteurs

Catherine Duquette est professeure agrégée en didactique des sciences humaines et de l'histoire au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Elle a publié de nombreux articles et chapitres de livres sur la pensée historique, la conscience historique et le rôle de l'évaluation dans l'enseignement de l'histoire en français et en anglais. Ses intérêts de recherches portent actuellement sur les modèles de progression des apprentissages sur la pensée historique, l'impact des examens du ministère sur l'enseignement de l'histoire et la question des évaluations.

Laurie Pageau est professeure invitée à l'UQAC. Elle s'intéresse à la didactique de l'univers social au primaire et au secondaire.

Marie-Laurence Tremblay a complété son baccalauréat en 2021 à l'UQAC en enseignement au secondaire. Depuis, elle travaille au Centre de service scolaire du Lac-Saint-Jean (CSSLSJ) comme enseignante en univers social, mais aussi en danse classique. Depuis 2013, elle enseigne la danse au Prisme Culturel, organisme partenaire du CSSLSJ. Marie-Laurence poursuit maintenant ses études à la maîtrise à l'UQAC en travaillant sur l'engagement citoyen des élèves au secondaire en lien avec leur cours d'histoire.

Références

- Audy, N. (2015). La formation d'enseignants attikameks : un bel exemple de persévérance scolaire et de collaboration entre les communautés attikameks, l'UQTR et le Conseil de la nation attikameks. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 39–43. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35815/revue-perseverance-reussite-scolaires-premiers-peuples-1-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education, nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Battiste, M., Bell, L. et Findlay, L. M. (2002). Decolonizing education in Canadian universities: An interdisciplinary, international, Indigenous research project, *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 82-95. <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/CJNE/article/view/195923>
- Bories-Sawala, H. E. et Martin, T. (2020). *EUX et NOUS. La place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec : Vol. 1*. Université de Brême. http://classiques.uqac.ca/contemporains/Bories-Sawala_Helga_Elisabeth/Eux_et_Nous_vol_1/Eux_et_Nous_vol_1.html
- Björk, F., Eliasson, P. et Poulsen, B. (2009). Local livelihoods and global challenges. Understanding human interaction with the environment. Dans F. Björk, P. Eliasson et B. Poulsen (dir.),

- Transcending Boundaries – Environmental histories from the Øresund Region* (p. 7-10). Malmö Högskola.
- Brant Castellano, M. B. (2000). Updating Aboriginal traditions of knowledge. Dans G. J. S. Dei, B. L. Hall et D. G. Rosenberg (dir.), *Indigenous knowledges in global contexts: Multiple readings of our world* (p. 21-26). University of Toronto Press.
- British Columbia Ministry of Education [BCME]. (2018). *Social Studies – B.C. First People, Grade 12*. Government of British Columbia. <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/social-studies/12/bc-first-peoples>
- Campeau, D. M. (2015). Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples*, 1, 72-74. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35815/revue-perseverance-reussite-scolaires-premiers-peuples-1-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR]. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf
- Clark, P. (2007). Representation of Aboriginal People in English Canadian history textbooks: Toward reconciliation. Dans E. A. Cole (dir.), *Teaching the violent Past: History education and reconciliation* (p. 81-199). Rowman & Littlefield Publishers.
- Conseil en Éducation des Premières Nations [CEPN], l'Institut Tshakapesh et le Centre de développement de la formation et main-d'œuvre huron-wendat. (2020). *Compétence 15*. <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/10/Competence-5-Final.pdf>.
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 33(3), 14-24. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* [thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada] Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/80c33182-1d0b-47f4-8744-7a44ff38e547>
- Duquette, C. et Couture, C. (2020). Un projet interdisciplinaire science, technologie et univers social : oui, c'est possible! *Vivre le primaire*, 33(2), 38-40.
- Fine-Meyer, R. (2014). Engendering power and legitimation: A place for history education in their school. Dans R. Sandwell et A. von Heyking (dir.), *Becoming a history teacher, sustaining practices in historical thinking and knowing* (p. 291-302). University of Toronto Press.
- Létourneau, J. (2022, 3 mars). L'idéal de la juste historique est-il définitivement dépassé? *Public History Weekly*, 10(2). <https://public-history-weekly.degruyter.com/10-2022-2/indigenous-perspectives-quebec-history/>

- Marker, M. (2011). Teaching history from an Indigenous perspective: Four winding paths up the mountain. Dans P. Clark (dir.), *New possibilities for the past* (p. 97-114). University of British Columbia Press.
- McGregor, H. E. (2012). *Decolonizing pedagogies teacher reference booklet for the Aboriginal focus school*. Vancouver School Board.
http://blogs.ubc.ca/edst591/files/2012/03/Decolonizing_Pedagogies_Booklet.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles en enseignement*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-quebec-et-du-canada/>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario [MÉO] (2018). *Le curriculum de l'Ontario 9^e et 10^e année : études canadiennes et mondiales*. Gouvernement de l'Ontario.
<https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/canworld910curr2018fr.pdf>
- Morantz, T. (2002). *The white man's gonna getcha: The colonial challenge to the Crees in Quebec*. McGill-Queen's University Press.
- Pilote, A. et Joncas, J. (2020). *Survол de la situation concernant la reconnaissance des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement au Canada. Note d'information destinée au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Université Laval. https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/sites/premiers-peuples/files/2022-02/NoteInfo_FormationEnseignement_Autochtone_MEES_ULaval.pdf
- Pouliot, J. K. (2014). *Intégration des savoirs traditionnels autochtones à la démarche d'évaluation environnementale et acceptabilité sociale* [Essai, Université de Sherbrooke, Canada]
https://www.usherbrooke.ca/environnement/fileadmin/sites/environnement/documents/Essais_2014/Pouliot_J_2014-09-18_.pdf
- Potvin, M. (2020). *Étude portant sur la conscience historique chez les apprenants issus de communautés autochtones* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Canada]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/7371/1/Potvin_uqac_0862N_10798.pdf
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans R. Olson David et N. Torrance (dir.), *The Handbook of Education and Human Development* (p. 765-783). Blackwell.
- Seixas, P. (2012). Indigenous historical consciousness: An oxymoron or a dialogue? Dans M. Carretero, M. Asensio, et M. Rodriguez-Moneo (dir.), *History Education and the Construction of National Identities* (p. 125-138). Information Age Publishing.
- Tinkham, J. R. (2013). *That's not my history! Examining the role of personal counter-narratives in decolonizing Canadian history for Mi'kmaw students* [thèse de doctorat, University of Alberta, Edmonton, Canada]. ERA. <https://era.library.ualberta.ca/items/f82f6346-6b86-49fc-824b-2ee6e249ff37>

Vincent, S. (2002). Compatibilité apparente, incompatibilité réelle des versions autochtones et des versions occidentales de l'histoire. L'exemple innu. *Recherches amérindiennes au Québec*, 32(2), 99-106.

Whorf, B. L. (1997). The relation of habitual thought and behavior to language. *Sociolinguistics*, 443-463. <https://generalsemantics.org/resources/documents/1-4-whorf.pdf>