

L'effacement des Autochtones et du colonialisme de l'école des colons : analyse de la définition du personnel enseignant non autochtone au Québec des rapports entre Autochtones et non-Autochtones

Xavier St-Pierre

Université du Québec à Trois-Rivières

Sivane Hirsch

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Dans cet article, je (le premier auteur) m'intéresse aux rapports sociaux liés au colonialisme de peuplement (Coulthard, 2018 ; Wolfe, 2006) dans un contexte scolaire non autochtone. L'objectif poursuivi dans cet article est d'analyser comment se manifeste, à l'« école des colons », la logique d'effacement du colonialisme de peuplement (Veracini, 2011). À partir d'une approche interactionniste (Blumer, 1962), j'y décris la « définition de la situation » des rapports entre Autochtones et non-Autochtones à travers le discours d'enseignant·e·s non autochtones en contexte colonial. L'analyse thématique d'entretiens avec six enseignant·e·s au secondaire dans diverses

matières permet de dégager que les rapports entre Autochtones et non-Autochtones sont définis comme extérieurs à la situation scolaire des non-Autochtones dans une logique d'effacement du colonialisme et des Autochtones.

Mots-clés : Québec, colonialisme de peuplement, effacement, interactionnisme, éducation, personnel enseignant

Abstract

In this article, I focus on social relations related to settler colonialism (Coulthard, 2018; Wolfe, 2006) in a non-Indigenous school context. The objective of this article is to analyze how the logic of erasure of settler colonialism (Veracini, 2011) manifests itself in the “settler school.” Using an interactionist approach (Blumer, 1968), I describe the “definition of the situation” of the relationship between Indigenous and non-Indigenous people through the discourse of non-Indigenous teachers in a colonial context. Thematic analysis of interviews with six high school teachers allows us to identify that the relationship between Indigenous and non-Indigenous people is defined as external to the school situation of non-Indigenous in a logic of erasure of colonialism and Indigenous people.

Keywords: Quebec, settler colonialism, erasure, interactionism, education, teachers

Introduction

Comme c'est le cas pour d'autres groupes minorisés (Brunet, 2017 ; Dorais, 2020 ; Mc Andrew et al., 2007), les perspectives des Premiers Peuples ont été exclues de l'école du groupe majoritaire, et le sont encore aujourd'hui (Bacon et Rajotte, 2016 ; Bories-Sawala, 2020 ; Kanu, 2006). Par ailleurs, l'éducation des non-Autochtones relativement au colonialisme demeure un sujet peu étudié, même si des recherches attestent leur méconnaissance de l'histoire coloniale du Canada (APN et al., 2021 ; Côté, 2021). Ceci semble particulièrement le cas au Québec, où cette absence s'inscrit dans une « relation [trouble] des Québécois.es blanc.hes au colonialisme » (Melançon, 2021, p. 176) qui se manifeste dans un discours qui tend à atténuer l'histoire coloniale et le

rôle du Québec dans le processus contemporain d'exclusion sociale des Autochtones (Cornellier, 2016 ; Salée, 2010 ; Schaepli et Godlewska, 2014).

Dans cet article, je (premier auteur) m'intéresse ainsi aux rapports sociaux liés au colonialisme de peuplement (Coulthard, 2018 ; Wolfe, 2006) dans un contexte scolaire non autochtone en analysant comment, à l'« école des colons », se manifeste une logique d'effacement des Autochtones (Calderon, 2014; Veracini, 2011). J'aborde ce sujet en tant qu'étudiant « colon blanc » à la maîtrise. Par « colon », je veux dire que mes ancêtres n'occupent pas ce territoire depuis des millénaires, comme c'est le cas des Autochtones, et que le groupe de non-Autochtones, dont je fais partie, continue d'occuper les territoires des Premiers Peuples dans un contexte colonial. Ma perspective reflète notamment le fait d'avoir fréquenté le système scolaire décrit dans cet article. Je souhaitais donc m'intéresser à ce contexte qui est le mien. Je m'intéresse ainsi à ce sujet pour mieux comprendre la manière dont se construit l'effacement du colonialisme dont j'ai été témoin, de manière plus ou moins consciente, et auquel j'ai participé pendant mon parcours scolaire à « l'école des colons ». Ainsi, cette étude sociologique s'intéresse, à travers le discours d'enseignant·e·s non autochtones en contexte colonial, à la manière dont la société majoritaire définit les rapports entre Autochtones et non-Autochtones.

L'article s'amorce par un état de la situation de la recherche sur la prise en compte des perspectives et réalités autochtones au Québec. La deuxième section définit d'abord le concept de colonialisme de peuplement en soulignant la logique d'effacement dans ce phénomène, puis présente l'approche interactionniste mobilisée pour analyser les données. L'article se poursuit en présentant le cadre méthodologique de cette recherche qui est issue d'un projet réalisé dans le cadre d'une maîtrise en éducation, sous la supervision de Sivane Hirsch (deuxième auteure) qui a contribué à la réflexion et au processus de réécriture. Je présenterai ensuite les résultats issus de l'analyse thématique d'entretiens avec six enseignant·e·s au secondaire dans diverses matières. Finalement, je discuterai de la manifestation de la logique d'effacement dans le discours du personnel enseignant, plus particulièrement dans le curriculum et dans leur pratique enseignante. Cela mènera à réfléchir à la place des perspectives et réalités autochtones dans la formation du personnel enseignant non autochtone et aux limites que l'effacement du colonialisme et des Autochtones pose au déploiement d'une approche inclusive.

Problématique

Les recherches qui discutent de l'éducation en lien avec les Premiers Peuples au sein de l'école québécoise se sont surtout intéressées aux représentations des Autochtones dans le curriculum (Bories-Sawala, 2020 ; Déry et Mottet, 2017 ; Éthier et Lefrançois, 2017) ou aux pratiques dans une perspective didactique (Côté, 2021 ; Lanoix, 2017) dans les cours de géographie, d'histoire et, dans le contexte québécois, d'éthique et culture religieuse (ÉCR). De plus, la recherche s'est principalement penchée sur l'enseignement auprès des Premiers Peuples (Arousseau et al., 2021 ; Bacon et Rajotte, 2016 ; Campeau, 2021 ; Gélinas, 2022 ; Lavoie et al., 2021 ; Maheu et al., 2020). Or, afin de lutter contre la méconnaissance des Premiers Peuples, différentes commissions d'enquête suggèrent d'apporter des changements dans le système éducatif pour l'ensemble des élèves, et non seulement dans les curriculums destinés aux élèves autochtones (Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics [CERP], 2019 ; Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR], 2015). Enfin, peu d'articles relatifs aux Autochtones dans le curriculum québécois situent le problème en définissant le colonialisme de peuplement, en français, au Québec (Côté, 2019b). De plus, à partir des recherches recensées et en cohérence avec la synthèse des connaissances de Côté (2019a), on remarque qu'elles inscrivent davantage la question dans un cadre conceptuel lié à l'autochtonisation, à l'inclusion des perspectives autochtones ou à la réconciliation.

Au cours des 15 dernières années, les travaux sur le pluralisme en éducation se sont plus particulièrement inscrits dans une approche inclusive de l'éducation (Borri-Anadon et al., 2015 ; Potvin, 2018). Cette approche suggère qu'il faut reconnaître d'abord les processus d'exclusion de l'école afin de développer une capacité de transformation sociale des acteur·trice·s scolaires vis-à-vis des possibles processus d'exclusion pour maintenir une culture d'équité. Pour y arriver, il importe d'analyser les rapports sociaux inégalitaires qui traversent le domaine de l'éducation et produisent les processus d'exclusion (Goyer et Borri-Anadon, 2019 ; Potvin, 2018). Au Québec, la finalité de transformation sociale de l'approche inclusive s'actualiserait par l'éducation interculturelle à partir de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (PISEI ; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998). Dans ce cadre normatif interculturel, l'attention n'est pas portée sur les rapports de pouvoir, mais sur les relations interpersonnelles (Potvin, 2018 ; Salée, 2010). Cette évacuation des rapports de pouvoir ne permet pas de transformer les

pratiques des acteur·trice·s scolaires qui percevraient le racisme comme un phénomène interpersonnel (Collins et Borri-Anadon, 2021 ; Potvin et Carr, 2008). Certaines tensions existent ainsi entre la PISEI et l'approche inclusive alors que celle-ci se fonde sur la transformation des rapports d'exclusion. De plus, l'éducation interculturelle selon la politique vise l'ouverture à un univers culturel différent sans nier l'identité culturelle des élèves, particulièrement l'identité majoritaire. Or, dans un contexte de colonialisme de peuplement, soit l'installation permanente de colons et de leurs institutions sur un territoire (Veracini, 2011), la construction de l'identité des colons a impliqué la minorisation de certaines identités culturelles, principalement celles des Premiers Peuples, et continue d'y participer (Battiste, 2013 ; Melançon, 2021 ; Tuck et Yang, 2012).

C'est en considérant ces critiques que je propose d'élargir la démarche et de m'inspirer aussi, en suivant plusieurs travaux, de l'approche de la décolonisation de l'éducation. En se fondant sur une critique de la construction des savoirs, l'approche décoloniale porte une visée transformatrice de l'éducation pour les Autochtones. Elle vise à contrer l'« impérialisme cognitif » (Battiste, 2013) qui renvoie au processus de construction d'une supériorité épistémique des savoirs occidentaux et, ce faisant, à la négation des perspectives autochtones. En travaillant à la construction d'un nouvel ordre social dépassant l'eurocentrisme (Kanu, 2006), une approche décoloniale doit également aborder la question de l'appropriation du territoire (Côté, 2019b ; Korteweg et Fiddler, 2018 ; Tuck et Yang, 2012). Par conséquent, la recherche sur laquelle s'appuie cet article ne s'inscrit pas dans une démarche décoloniale, puisqu'elle n'aborde pas directement les questions d'autodétermination et de souveraineté territoriale des Premiers Peuples et est réalisée par une personne non autochtone. Je m'inspire davantage de cette précision que fait Calderon à propos de son travail d'enseignement à des non-Autochtones : « *as anticolonial as it does not decolonize, but rather moves students to question common settler colonial tropes that erase the complexity of Indianness* » (2014, p. 332). Comme nous le verrons, l'un de ces lieux communs est l'effacement des Premiers Peuples et du colonialisme de la situation scolaire des non-Autochtones. Je propose ainsi de replacer la question de la prise en compte des réalités et perspectives autochtones dans le contexte des rapports sociaux inégalitaires liés au colonialisme. Ainsi, l'objectif poursuivi dans cet article est d'analyser comment, dans un contexte scolaire non autochtone, se manifeste la logique d'effacement du colonialisme de peuplement.

Repères conceptuels

Le colonialisme de peuplement et la logique d'effacement

Au Québec et au Canada, les rapports entre les Autochtones et les non-Autochtones sont structurés par le colonialisme de peuplement¹ (Cornellier, 2016 ; Coulthard, 2018). Ce concept jouit d'une abondante littérature scientifique anglophone (Barker, 2009 ; Calderon, 2014 ; Cornellier, 2016 ; Grande, 2018 ; Korteweg et Fiddler, 2018 ; Schaeffli et Godlewska, 2014 ; Scully, 2020 ; Tuck et Yang, 2012 ; Veracini, 2011 ; Wolfe, 2006), toutefois, l'usage du concept est relativement récent dans la littérature scientifique francophone canadienne (Côté, 2019b). Le colonialisme de peuplement ne renvoie pas à un évènement ou à une période historique (Wolfe, 2006), mais désigne plutôt une « structure de domination fondée sur la dépossession des territoires et de l'autorité politique des peuples autochtones » (Coulthard, 2018, p. 252). Cette structure renvoie à l'occupation coloniale qui continue d'exister par l'installation permanente des « colons » sur le territoire. En effet, il s'agit d'un phénomène d'« appropriation totale » de la vie et du territoire afin de faire « *a new home on the land* » (Tuck et Yang, 2012, p. 5). L'usage du mot « colon » permet ainsi de souligner que l'occupation coloniale persiste (Barker, 2009), que les colons n'ont pas quitté le territoire, et que le colonialisme de peuplement cherche plutôt à installer des institutions permanentes sur le territoire.

Une logique d'effacement, qui entraîne la disparition physique et symbolique des Autochtones et du colonialisme, traverse cette structure. En effet, Veracini (2011) précise que la trajectoire du colonialisme de peuplement passe par l'effacement de l'installation coloniale en soi, afin de ne plus être une « colonie » et de devenir une « nouvelle » nation. Le « *settler nationalism* » dépendrait ainsi de cette production de l'absence des Autochtones (Calderon, 2014) et de l'effacement du caractère proprement colonial de l'installation de la nation. Selon Calderon (2014), le colonialisme de peuplement s'organiserait autour d'une dialectique de l'absence et de la présence des Premiers Peuples : absence pour s'appropriier le territoire et l'identité (Leroux, 2019) et présence pour affirmer une supériorité vis-à-vis des Autochtones. Cette dialectique comprend ainsi

1 Il s'agit d'une traduction de « *settler colonialism* » qui se traduit aussi par colonialisme d'occupation, d'établissement ou d'implantation (Chagnon, 2019). Pour une discussion récente dans le contexte québécois des limites de la traduction de ce concept, voir aussi Villeneuve (2022).

un mouvement d'effacement qui se transpose, d'une part, dans la logique d'élimination des Autochtones du colonialisme (Wolfe, 2006) et, d'autre part, qui participe au processus d'extinction du colonialisme dans le colonialisme de peuplement (Veracini, 2011).

Une approche interactionniste de la situation

Pour réfléchir aux rapports entre Autochtones et non-Autochtones, je m'intéresse, dans une perspective interactionniste, à la façon dont la situation scolaire non autochtone se construit à travers le sens que les acteur·trice·s attribuent à leurs actions et aux actions des autres (Blumer, 1962). Je m'appuie sur le concept interactionniste de « définition de la situation » qui renvoie à l'idée de Thomas et Thomas que « *if men define situations as real, they are real in their consequences* » (1928, p. 572). L'analyse présentée dans cet article s'intéresse ainsi à la manière dont le personnel enseignant définit les rapports entre Autochtones et non-Autochtones, puisque cette définition s'avère intrinsèquement liée à leurs interactions et à leur pratique enseignante. Comme les recherches se sont jusqu'ici surtout centrées sur la représentation des Autochtones dans les manuels scolaires, je propose à présent de regarder de quelle manière le personnel enseignant définit la place des Autochtones comme étant extérieure au contexte scolaire non autochtone. La définition de la situation permet ainsi de faire ressortir l'absence du colonialisme dans le discours du personnel enseignant.

Méthodologie

L'approche méthodologique

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'une analyse dramaturgique (Goffman, 1973) d'entretiens menée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en éducation portant sur la mise en scène du rôle du personnel enseignant dans un contexte d'enseignement non autochtone. La recherche dont il est question avait pour objectif de décrire et d'analyser 1) la définition du personnel enseignant au secondaire des rapports entre Autochtones et non-Autochtones ; 2) la mise en scène du rôle du personnel enseignant dans le contexte d'une école non autochtone ; et 3) les manifestations de l'effacement des Autochtones dans le discours du personnel enseignant. Cet article porte sur l'analyse du premier et du troisième objectifs.

La démarche méthodologique se veut compréhensive (Kaufmann, 2011) et en cohérence avec l'approche interactionniste (Blumer, 1962). En effet, la méthode de l'entretien semi-dirigé permet de restituer l'interprétation de l'activité d'enseignement à des non-Autochtones du point de vue de l'acteur·trice. Les données ont fait l'objet d'une analyse thématique transversale (Combessie, 2007), laquelle a pour but de repérer la « cohérence thématique de l'ensemble des données recueillies » (Alami et al., 2013, p. 108). Le découpage des entretiens en thèmes regroupant des extraits permet d'analyser ces thèmes de manière transversale en traitant l'ensemble des entretiens comme un cas : celui de l'enseignement au secondaire dans une école majoritairement composée de personnes non autochtones en contexte de colonialisme de peuplement.

Malgré la limite méthodologique imposée par le contexte pandémique, j'ai tenté d'adopter une posture d'enquête de terrain. Pendant le processus de recherche, j'ai tenu un journal de bord dans lequel j'ai noté des informations pertinentes obtenues lors de rencontres, de colloques, avant et après les entretiens, pendant leur transcription, lors de l'analyse des données et au cours de la rédaction. À l'instar de Papinot, j'ai considéré l'ensemble des étapes de la recherche « comme des sources possibles de compréhension de l'objet » (2013, p. 2). Considérant que la recherche ne représente pas uniquement le moment où l'enregistrement est en marche, l'intention est de tenir compte des conditions de production des données (Beaud et Weber, 2003 ; Papinot, 2013). Par exemple, les discussions avant les entretiens, la manière dont les personnes expliquent leur participation et leur refus, ou encore la manière dont les personnes manifestent leur intérêt à participer constituent des éléments qui témoignent de leur définition de la situation.

L'enquête

Dans le cadre de cette recherche, j'ai contacté 17 personnes, dont 11 personnes qui n'ont en définitive pas participé aux entretiens. Les personnes non participantes sont composées de sept directions (adjointe ou principale) de cinq écoles secondaires différentes et trois personnes enseignantes qui, pour diverses raisons, ne pouvaient finalement pas participer aux entretiens. J'ai pris contact avec l'ensemble des personnes soit par des messages publiés sur des groupes Facebook en enseignement, soit par des invitations par courriel, ou encore par recommandation à la suite d'un entretien. Le recrutement de participant·e·s

s'est avéré une tâche difficile, car plusieurs ne voyaient pas en quoi leur contribution serait pertinente au regard de la problématique puisqu'il n'y avait pas, à leur avis, d'élèves autochtones dans leur école ou que leur matière leur apparaissait trop éloignée de la question. L'analyse de la démarche de recrutement s'est ainsi révélée essentielle pour l'analyse de la définition de la situation. Aussi, comme la recherche s'est déroulée en période pandémique, les conséquences de ce contexte sur les conditions du personnel enseignant ont fait en sorte qu'ils·elles avaient peu de disponibilités.

J'ai finalement rencontré par visioconférence six personnes non autochtones enseignant ces cours : ÉCR, mathématiques, géographie, histoire et français. Les personnes rencontrées se sont elles-mêmes définies comme Blanches et avaient, au moment de l'entretien, entre moins d'un an et plus de vingt ans d'expérience en enseignement. Lors des entretiens, d'une durée d'environ une heure, j'ai abordé trois grandes thématiques : j'ai d'abord présenté le projet et la personne rencontrée s'est présentée à son tour. Ensuite, la discussion a porté sur les rapports entre Autochtones et non-Autochtones dans une perspective large dépassant le contexte de l'enseignement. La troisième section a traité des rapports entre Autochtones et non-Autochtones dans le contexte d'enseignement en général et, plus spécifiquement, dans la matière enseignée.

Les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Combessie, 2007), assistée par le logiciel Nvivo, afin de relever la définition de la situation partagée par le personnel enseignant. Les catégories utilisées pour l'analyse thématique sont issues des objectifs et du guide d'entretien. Le thème des interactions du personnel enseignant avec les élèves autochtones a pris une place prépondérante dans les entretiens ainsi que des thèmes imposés par le guide d'entretien comme l'identité², les rapports historiques et contemporains entre Autochtones et non-Autochtones, et la place des Autochtones dans le curriculum. À partir du discours des personnes rencontrées, des sous-thèmes apportant davantage de précisions ont émergé. En portant une attention à la signification de ces rapports pour les personnes rencontrées, l'analyse a permis de dégager une définition commune de la situation qui témoigne de la logique d'effacement du colonialisme de peuplement.

2 La question de l'identité culturelle, qui était dans la partie « présentation de la personne enseignante » de l'entretien, visait à sonder l'ethnicité par auto-identification des personnes rencontrées. Bien qu'imparfaite, la question d'auto-identification permet de sonder le caractère subjectif de descendance dans une conception wébérienne de l'ethnicité (Juteau, 2015).

La définition de la situation des rapports entre Autochtones et non-Autochtones

De manière générale, selon le personnel enseignant rencontré, la question des rapports entre Autochtones et non-Autochtones 1) ne concerne pas vraiment les élèves et le personnel enseignant non autochtones, 2) concernerait l'ensemble des matières, mais n'est pas représentée ainsi actuellement, et 3) ne fait pas l'objet de préoccupations. Je décrirai chacun de ces trois points afin de rendre compte de la « non-problématisation » de la situation des rapports entre Autochtones et non-Autochtones en contexte scolaire non autochtone.

La situation ne concerne pas les non-Autochtones

Bien que l'objectif annoncé des entretiens était d'aborder les rapports entre Autochtones et non-Autochtones à travers l'enseignement dans un contexte non autochtone, les personnes rencontrées discutent plutôt de leur expérience auprès d'élèves autochtones. Cette manière d'aborder la question s'est annoncée déjà lors du recrutement des personnes participantes. Par exemple, la direction d'une école secondaire dont j'ai sollicité la participation du personnel enseignant me mentionne dans un courriel : « je n'ai aucun [A]utochtone à mon école », et d'ajouter que j'aurais « plus de chance » dans d'autres écoles où il y a, selon elle, des Autochtones. L'interprétation que fait cette direction des intentions de la recherche semble partagée par les autres personnes avec qui j'ai discuté. Lors d'une discussion téléphonique avec une participante, elle réagit de manière similaire en mentionnant ses doutes sur ce qu'elle pourra me dire à propos de « l'enseignement des Autochtones », puis me présente le potentiel de sa contribution à la recherche par le fait qu'elle a déjà enseigné à une Autochtone. D'autres vont justifier leur participation par le fait qu'ils·elles ont côtoyé des Autochtones pendant leur parcours en tant qu'élèves ou enseignant·e·s, ou qu'ils·elles se préoccupent de « l'intégration des élèves autochtones ». Bref, les personnes ne lient pas le sujet avec leur activité d'enseignement actuelle, qui se déroule auprès d'élèves principalement non autochtones. L'intérêt de les rencontrer se situe, d'après elles, dans d'autres situations où elles ont interagi directement avec des Autochtones.

Ainsi, les personnes participantes m'ont principalement parlé de leur relation avec des Autochtones, essentiellement des élèves et parfois des collègues, des personnes invitées ou des personnes autochtones au sein ou à l'extérieur de l'école. Ainsi, les rapports entre Autochtones et non-Autochtones sont conçus quasi exclusivement à propos des Autochtones, comme si ce rapport ne concernait pas les élèves non autochtones et encore moins en l'absence présumée d'élèves autochtones. Bien qu'il y ait des questions lors des entretiens à propos des élèves autochtones, lorsque la question porte spécifiquement sur l'enseignement aux élèves non autochtones, les participant·e·s ramènent l'entretien vers les élèves autochtones. À d'autres moments, la réponse contient des informations d'abord à propos des élèves non autochtones et se termine en parlant des Autochtones. Par exemple, alors que Geneviève me raconte une conférence d'une personne autochtone dans sa classe, la seule information obtenue sur l'expérience des élèves de cette classe est qu'ils étaient « intéressés », mais sans plus de détails, malgré plusieurs relances à ce sujet. Dans un autre cas, une participante mentionne lors de notre rencontre ne pas enseigner actuellement à des Autochtones à sa connaissance. Pendant l'entretien, elle se réfère donc davantage à son passé comme élève et, dans une moindre mesure, à son expérience de stagiaire dans une école que fréquentaient des élèves autochtones parce que, d'après elle, la place des réalités et des perspectives autochtones est une « problématique » qui est loin de son contexte actuel, qu'elle décrit comme étant sans Autochtones.

La place du contenu dans les rapports entre Autochtones et non-Autochtones

Les rapports entre Autochtones et non-Autochtones sont également abordés à partir de la place des contenus autochtones dans le curriculum, que ce soit dans la matière enseignée ou dans l'ensemble de l'école. Un premier élément à souligner est le fait que les contenus autochtones sont associés principalement aux matières du domaine de l'univers social ainsi qu'au programme d'ÉCR. Frédérique, par exemple, qui tente de se rappeler dans quel cours elle avait assisté en tant qu'élève à un atelier avec des personnes des Premiers Peuples, suppose que ce serait en « *éthique* » ou en « univers social ». Si elle s'en souvient en tant qu'élève, elle fait aussi le lien avec ces matières lorsqu'elle parle à partir de son point de vue actuel d'enseignante.

Ces liens, entre les contenus autochtones et les matières, ne concernent toutefois pas le programme dans son entièreté. En effet, le personnel enseignant associe les contenus autochtones à des niveaux particuliers, comme le cours d'histoire du 2^e cycle, et à des thèmes spécifiques qui nomment explicitement les Autochtones, comme celui de « territoire autochtone » en géographie. De plus, la place des contenus autochtones est présentée comme le résultat d'une répartition inégalitaire entre les contenus, comme le résultat d'un jeu à somme nulle : certains contenus sont privilégiés par rapport à d'autres, de sorte que ces derniers sont moins abordés. En présentant cela ainsi, l'idée sous-entendue est également qu'une répartition différente serait également inégalitaire et se ferait au détriment d'autres contenus. C'est ce qu'Hélène mentionne en commentant la place des Autochtones dans le curriculum d'histoire : « si j'en parle plus, je ne parlerai pas d'autres choses. Et là, ce qui va écopier, est-ce que c'est l'histoire des femmes, est-ce que c'est l'histoire politique ? ».

Il est à noter qu'il n'est pas question des structures inégalitaires qui forment le curriculum comme les rapports sociaux inégalitaires liés au genre ou à la race, par exemple. En ce sens, Étienne, Frédérique et Geneviève avancent que le choix des contenus de l'enseignement se fera selon l'intérêt de l'enseignant·e ou celui des élèves. Dans cette perspective, l'enseignement se ferait à l'extérieur d'un système social de valeurs et de normes — incluant des rapports sociaux inégalitaires — précédant le programme et orientant les choix de contenus. Bref, les contenus autochtones sont circonscrits dans le curriculum et ne concernent pas l'ensemble des matières ni l'ensemble d'une matière selon les personnes rencontrées.

Les personnes rencontrées reconnaissent toutefois que le curriculum ferait une bien petite place aux Autochtones au-delà de celle décrite précédemment. Quelques activités en dehors des heures de cours font office d'exceptions, tout comme la présence d'élèves dans les classes qui pourrait introduire des contenus autochtones. Par exemple, Éric, en réponse à la question sur la place des réalités autochtones dans le curriculum, se demande si elles en ont vraiment une. Selon lui, pour qualifier cette place, il faudrait non seulement qu'elle existe, mais encore qu'il la connaisse. Ainsi, même si rien ne lui permet de l'affirmer, il a quand même l'impression que rien ne se fait à l'extérieur de ce qui est prescrit. Les enseignant·e·s parlent aussi de l'importance d'accorder une « meilleure » place aux contenus autochtones, ce qui laisse croire que la place actuelle présente un déficit. Ce déficit de représentation se manifesterait ainsi à la fois sur le plan qualitatif,

puisque la représentation des Autochtones dans le contenu des cours est stéréotypée, et sur le plan quantitatif, puisque les contenus autochtones ne seraient « pas assez » abordés à travers le curriculum.

Les enseignant·e·s évoquent aussi les possibilités que la place des contenus liés aux Premiers Peuples dépasse ce qui est prescrit actuellement. Ces éléments contribuent à décrire l'aspect dynamique de la situation des rapports entre Autochtones et non-Autochtones tout en contribuant à définir à quel type de contenu le personnel enseignant associe ces rapports. Étienne, enseignant d'ÉCR, évoque le fait que, dans le domaine des langues, les contenus autochtones peuvent être abordés, même s'ils ne sont pas prescrits. Frédérique, enseignante de français, mentionne que cette possibilité pourrait concerner l'ensemble des matières. Pour sa part, Martine, enseignante en mathématiques, reconnaît qu'un ajout de contenus autochtones peut se faire dans son cours, mais pense que cela comprendrait plus de difficultés comparativement aux programmes du domaine de l'univers social, où cela est formellement prescrit. Geneviève, qui a enseigné plusieurs matières (géographie, ÉCR, histoire et science), avance que ce serait possible d'aborder des contenus autochtones dans différentes matières, autres que celles du domaine des langues et du domaine de l'univers social, sans toutefois préciser lesquelles. Bref, bien que, pour les enseignant·e·s rencontré·e·s, les rapports entre Autochtones et non-Autochtones pourraient concerner l'ensemble des matières, ils impliqueraient actuellement surtout certains thèmes des cours du domaine de l'univers social et du cours d'ÉCR.

Des rapports perçus comme non préoccupants pour les non-Autochtones

Comme les personnes rencontrées définissent les rapports entre Autochtones et non-Autochtones comme un sujet qui ne concerne pas les non-Autochtones ni l'ensemble des matières, ces rapports ne leur semblent pas un enjeu dont il faut se préoccuper dans un cadre scolaire non autochtone. Ainsi, les rapports entre Autochtones et non-Autochtones ne concerneraient pas l'école des colons — l'école non autochtone — à moins qu'elle soit fréquentée par une personne définie comme autochtone par le personnel.

La réflexion sur les rapports entre Autochtones et non-Autochtones est construite à partir de la présence d'élèves autochtones dans l'école du groupe majoritaire

— non autochtone. C'est ce qu'illustre cet extrait où Éric explique qu'on ne peut pas changer le programme seulement pour répondre aux attentes des Autochtones :

tu dis : qu'est-ce que l'éducation autochtone ? Un moment donné, c'est comme il faudrait tout changer l'éducation pour les Autochtones, ou il faudrait tout changer l'éducation pour les autistes, il faudrait tout changer. Un moment donné on a des limites là.

Ainsi, si des changements devaient être apportés, ce serait à propos des Autochtones et pour ceux-ci, et non pour les non-Autochtones.

Pendant la conversation, alors qu'Éric aborde la manière dont il intègre ses connaissances de la culture des Atikamekw Nehirowisiwok dans certains de ses cours, je lui demande ce qui arrive dans une classe où il n'y a pas d'élève de la nation atikamekw. Il me répond que dans cette classe, il n'en parlera pas « parce que personne ne [lui] en aurait parlé ». À l'instar d'Éric, Hélène mentionne également que, dans une classe où il n'y a pas d'élève de la nation atikamekw, elle en parlera moins ou pas du tout. Cela dit, elle précise qu'elle demande parfois la permission aux élèves autochtones pour partager leur témoignage dans les autres classes. On trouve le même genre de discours chez Geneviève, quand je lui demande ce qui se passe pendant un cours de géographie sur le thème « territoire autochtone » lorsqu'il y a un·e élève autochtone dans sa classe. Après m'avoir dit que ce n'est pas une question qu'elle se pose, elle explique de quelle manière elle en tiendrait compte :

C'est sûr que je vais vouloir qu'il parle de son quotidien et qu'il partage son mode de vie. Je pense qu'en début d'année, je demanderais à l'élève de rester après la période pour parler de ça. Puis, j'y demanderais de le partager avec la classe si l'élève est à l'aise. Puis, si je vois que j'ai un élève autochtone dans mon cours et que là je vois le volet autochtone, c'est sûr que je vais aller poser des questions à l'élève en question. Alors il pourrait y avoir cet ajustement, mais je ne pense pas que je vais changer ma manière d'enseigner. Je pense que ça va juste être positif pour les élèves d'avoir un élève [autochtone] qui parle concrètement du mode de vie.

Même s'il y a l'idée de partager le vécu des élèves autochtones avec les élèves non autochtones, l'occasion d'en parler et le contenu sont créés par la présence et

l'intervention des élèves autochtones. De plus, il est envisagé que l'élève autochtone ait un mode de vie différent et qu'il·elle souhaitera partager son expérience, quelle qu'elle soit, devant la classe. Changer la place des contenus autochtones dans le curriculum ne semble donc pas nécessaire pour les non-Autochtones dans la mesure où le changement intervient seulement à la présence d'élèves autochtones. Ce faisant, s'il y avait des élèves autochtones dans la classe, ce changement serait envisageable et apparaîtrait comme la responsabilité de ces dernier·ère·s.

À la fin de l'entretien avec une enseignante qui a enseigné dans une communauté autochtone, elle explique que les enseignant·e·s n'ont pas les connaissances, que « ce n'est pas une réflexion parce que les enseignants sont dans le néant là-dedans ». Ainsi, le fait qu'ils·elles n'ont pas de connaissances sur les Autochtones ne permettrait pas de faire de cette situation un problème dont ils·elles se préoccupent ou encore de réaliser des changements comme Frédérique le mentionne : « je ne m'y connais tellement pas assez, que je ne peux pas vraiment faire de liens » avec la matière. Pour résumer, la définition de la situation des enseignant·e·s rencontré·e·s se caractérise par l'absence des rapports entre Autochtones et non-Autochtones, comme s'il n'y avait pas de liens entre Autochtones et non-Autochtones.

Discussion

Les résultats de ce projet, présentés dans cet article, tendent à montrer que la définition de la situation s'inscrit dans une logique d'effacement du colonialisme de peuplement. Alors que d'autres recherches ont bien montré cet effacement dans le curriculum (Abdou et Chan, 2017 ; Bories-Sawala, 2020 ; Déry et Mottet, 2017), l'analyse de la définition de la situation permet de voir la manière dont le personnel envisage ce curriculum. L'effacement du rapport entre non-Autochtones et Autochtones de la définition de la situation, et ce faisant, du rapport de domination, contribuerait à cette même logique. Cela est en cohérence avec l'idée de Veracini (2011) selon laquelle l'effacement même du colonialisme est ce qui caractérise le colonialisme de peuplement, qui cherche sa propre extinction. En effet, s'il n'y a pas de colonialisme ni de colons, il n'y a pas de colonialisme de peuplement, et ce qui ressort des entretiens est l'effacement à la fois des colons et du colonialisme. Je discuterai ainsi de la manière dont l'effacement se manifeste dans le curriculum et dans les pratiques.

Le curriculum et le déni de contemporanéité

Une première manifestation de cet effacement se dégage alors que les Autochtones sont placés à l'extérieur de la contemporanéité et du lieu de la classe. Ainsi, les Autochtones ne concerneraient pas l'ensemble des contenus, mais seulement certains thèmes spécifiques. Pour les matières « concernées », la place des contenus autochtones est limitée, comme plusieurs l'ont déjà relevé (Abdou et Chan, 2017 ; Bories-Sawala, 2020 ; Déry et Mottet, 2017). Les contenus autochtones sont abordés soit loin dans le temps, soit loin dans l'espace (Miles, 2018), comme les thématiques « territoire autochtone » en géographie et « spiritualités autochtones » dans le cours d'ÉCR, ou les témoignages de personnes autochtones à propos « de leur mode de vie », conçu comme différent de celui des non-Autochtones. Ces éléments correspondent à la représentation des Autochtones décrite par la recherche sur le sujet au Québec (Abdou et Chan, 2017 ; Bories-Sawala et Thibeault, 2019a, 2019b ; Déry et Mottet, 2017 ; Di Mascio, 2014 ; Stan, 2015). Cet effacement apparaît aussi dans la mesure où de plus en plus de recherches ont recensé d'autres approches mises en place dans l'éducation des Autochtones et des non-Autochtones telles que l'inclusion des perspectives autochtones, l'enseignement sur le colonialisme, l'autochtonisation et la pédagogie du lieu (Arousseau et al., 2021 ; Campeau, 2021 ; Gélinas, 2022 ; Maltais-Landry et Radu, 2022 ; Moisan et Hirsch, 2022 ; Scully, 2020 ; Tuck et al., 2014).

D'après Bentouhami-Molino (2015), cette manière de distribuer les savoirs, où la réalité des groupes minoritaires est placée à l'extérieur de l'histoire et de la réalité du groupe majoritaire, représente un « déni de contemporanéité » qui serait caractéristique de l'écriture coloniale³. De plus, la place et les contenus sont définis dans une logique exclusive : si l'histoire des Autochtones était abordée, cela diminuerait la place de l'histoire des femmes. En percevant les contenus autochtones comme exclusifs, l'histoire des Autochtones est définie comme extérieure à l'histoire du Canada et contribue à une mise en concurrence entre les contenus. Cette perspective exclusive des contenus permet en quelque sorte de conserver cette absence et de nier la contemporanéité de ces réalités, des inégalités et des luttes (Brunet, 2017 ; Maltais-Landry et Radu, 2022).

3 Voir notamment Dorais (2020) pour une discussion de la place du déni dans la suprématie blanche au Québec.

Enfin, alors que le personnel enseignant avance qu'il faut corriger cette représentation des Autochtones dans le curriculum, peu d'initiatives sont relevées. Puis, le personnel enseignant évoque le fait que c'est la présence des personnes autochtones qui apporte le contenu — au-delà du curriculum prescrit — en classe. Ce n'est donc pas à travers leur enseignement, mais à travers la présence des Autochtones que le colonialisme est abordé. Cette situation montre les limites d'une conception interpersonnelle de la prise en compte du pluralisme (Potvin, 2018 ; Salée, 2010), où seule la présence de l'autre vient sensibiliser le majoritaire, alors que dans un contexte de ségrégation — soit des écoles majoritairement composées d'élèves autochtones dans leurs communautés et des écoles majoritairement composées d'élèves non autochtones à l'extérieur des communautés — les possibilités sont limitées. Cela a pour conséquence que les Autochtones se retrouvent dans une position de responsables des « échanges », alors que les colons peuvent échapper à cette responsabilité étant donné qu'ils définissent la situation comme ne les concernant pas (Korteweg et Fiddler, 2018 ; Scully, 2020 ; Tupper, 2011). Le déni de contemporanéité tel qu'il se manifeste dans le discours du personnel enseignant représente ainsi une modalité de l'effacement des Autochtones de la situation scolaire des non-Autochtones, tandis que la présence des Premiers Peuples vient lutter contre ce déni.

La pratique enseignante, l'absence et l'impérialisme cognitif

Une seconde manifestation de l'effacement est l'extériorisation des rapports entre Autochtones et non-Autochtones de la pratique du personnel enseignant. D'une part, le personnel dont le programme ne contient pas de contenu autochtone n'en parle pas. L'extériorisation fonctionne, entre autres, par la division du travail entre les disciplines : l'enseignant·e de français n'aborde pas ce que l'enseignant·e d'histoire aborde. Considérant que les contenus autochtones sont associés à l'histoire et au cours d'histoire, les autres disciplines ne seraient pas concernées. Les rapports entre Autochtones et non-Autochtones ne font pas partie de leur situation : cela ne les concerne pas, à moins qu'il y ait une personne autochtone dans la classe. S'il n'y en a pas, les Autochtones se situent à l'extérieur des préoccupations du personnel enseignant. C'est en ce sens qu'il y a extériorisation des rapports entre Autochtones et non-Autochtones de la situation scolaire des non-Autochtones.

D'autre part, les choix de contenus du personnel enseignant sont présentés comme étant personnels, en dehors d'une structure d'évaluation des normes et des valeurs — soit en dehors de la structure du colonialisme dans ce cas-ci. Ainsi, les sujets flotteraient autour de nous de manière aléatoire et la personne choisirait, selon des préférences personnelles, ses intérêts parmi ceux-ci. Or, si le personnel enseignant a peu de connaissances du colonialisme et a grandi dans un système scolaire qui a effacé les Autochtones et nourri l'ignorance (Calderon, 2014; Dufour, 2013 ; Tupper, 2011), il est peu probable qu'il ait développé un intérêt à aborder ce sujet. La recherche montre plutôt que ces choix sont traversés par le colonialisme et l'absence de connaissances sur les Premiers Peuples qu'implique le phénomène. En effet, Côté (2021) parle, en référence au travail de Tupper (2014), de la présence d'une épistémologie de l'ignorance à partir de laquelle on peut comprendre que « cette méconnaissance s'explique en grande partie par les silences dans le parcours scolaire » (Côté, 2021, p. 93). De plus, cette conception personnelle des pratiques n'est pas étrangère à l'absence de compréhension systémique des rapports sociaux inégalitaires identifiée par d'autres (Collins et Borri-Anadon, 2021) et entrave la reconnaissance des processus d'exclusion nécessaire au développement d'une approche inclusive (Goyer et Borri-Anadon, 2019). D'ailleurs, la perspective néolibérale de la diversité (Potvin, 2018), qui hiérarchise les savoirs alors que les contenus ayant trait à des groupes minoritaires sont négligés au profit d'autres contenus jugés plus importants, contribue à l'effacement des Autochtones.

Côté (2021), qui s'intéresse à l'intégration des perspectives autochtones dans la pratique enseignante en Colombie-Britannique — où c'est obligatoire —, souligne parmi d'autres défis celui de la « méconnaissance de l'histoire des peuples autochtones et des enjeux contemporains auxquels ils font face » (Coté, 2021, p. 92). Les lacunes relatives à la prise en compte du pluralisme dans la formation initiale en enseignement sont d'ailleurs bien décrites (Larochelle-Audet et al., 2021). Enfin, cette non-problématisation des enjeux relatifs aux rapports entre Autochtones et non-Autochtones se comprend par ce que Battiste nomme l'impérialisme cognitif, c'est-à-dire « *When Indigenous knowledge is omitted or ignored in the schools, and a Eurocentric foundation is advanced to the exclusion of other knowledges and languages* » (2013, p. 26). Ainsi, dans le contexte de colonialisme de peuplement, il n'est pas dans l'intérêt des colons de valoriser les perspectives autochtones ; l'extériorisation dans leur pratique serait donc le résultat du colonialisme de peuplement et de l'impérialisme cognitif (Battiste, 2013).

Conclusion

Bien que l'école québécoise se présente comme inclusive (MEQ, 2020), le discours du personnel enseignant participant à cette recherche en ce qui a trait à l'inclusion des perspectives autochtones ne semble pas soutenir les finalités d'une approche inclusive telles qu'identifiées par la recherche (Borri-Anadon et al., 2015). En effet, une approche inclusive et inspirée par la décolonisation de l'éducation reconnaît le rôle structurant que joue le colonialisme dans l'expérience scolaire alors que le personnel enseignant non autochtone tend plutôt à considérer que le colonialisme est extérieur à l'école et à la réalité sociale contemporaine. Évidemment, nous ne prétendons pas pouvoir généraliser ces résultats à partir de nos six participant·e·s. Il sera certainement pertinent de mener des recherches à partir du point de vue d'autres acteurs, à d'autres niveaux, et de s'intéresser davantage à la réalité quotidienne de l'école vis-à-vis de ces enjeux. Cependant, ce projet nous permet de voir comment les enseignant·e·s construisent la logique de l'effacement dans un contexte scolaire non autochtone au Québec. Bien qu'il s'agisse d'une question importante, les données qui ont fait l'objet de cette analyse ne permettent pas de décrire davantage la formation initiale et le rôle des différentes institutions dans la reproduction de l'effacement des Autochtones. Dans le contexte où différentes initiatives se mettent en place pour apporter des changements dans la formation initiale en enseignement au Québec⁴, il sera nécessaire d'examiner ces changements à partir d'une perspective critique sur le colonialisme de peuplement.

De plus, le phénomène étudié — l'effacement du colonialisme dans l'enseignement — s'inscrit dans le mythe méritocratique d'une école prétendument neutre aux différentes positions sociales des individus et, ce faisant, il contribue à évacuer les rapports sociaux inégalitaires du champ scolaire. Alors qu'il est évident, à la suite des différents rapports des commissions d'enquêtes publiques, que le système éducatif joue un rôle dans les rapports entre les Autochtones et la société canadienne

4 Par exemple, les deux coauteur·trice·s ont participé notamment à deux initiatives, comme assistant de recherche et chargé de cours, et comme chercheuse et professeure : la démarche d'inclusion des perspectives et réalités autochtones dans la formation initiale en enseignement à l'Université du Québec à Trois-Rivières et le projet Perspectives, savoirs et réalités des Premiers Peuples qui a notamment permis l'élaboration d'un répertoire de ressources pour la formation initiale et d'un *Guide réflexif pour l'inclusion des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples dans la formation en enseignement* (Pilote et al., 2021).

(CERP, 2019 ; CVR, 2015), l'évacuation des rapports de pouvoir de la situation montre comment la formation initiale en enseignement se doit de mettre en relief ces enjeux pour déconstruire les logiques coloniales (Tupper, 2011).

Cela dit, même si cet article porte sur les non-Autochtones, il est également primordial de soutenir la décolonisation de l'éducation pour les Premiers Peuples, dans leur perspective, et ce, en dépassant les changements symboliques (Tuck et Yang, 2012). D'ailleurs, répondre à l'appel d'intégrer une compétence à la formation initiale en enseignement qui vise à « valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones » (CEPN, 2020, p. 1)⁵ permettrait de déconstruire une représentation ethnocentrique des Autochtones et de leurs perspectives. Sans une meilleure compréhension des rapports entre Autochtones et non-Autochtones de la part du personnel enseignant, on ne peut pas s'attendre à ce qu'il participe à la reconnaissance des perspectives des Premiers Peuples. Or, bien que le ministère de l'Éducation ait procédé en 2020 à une révision du référentiel de compétences pour la formation de la profession enseignante dans une perspective décrite comme inclusive et en mentionnant la « considération des réalités autochtones dans l'enseignement » (MEQ, 2020, p. 11) et « l'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement » (MEQ, 2020, p. 14), aucune compétence ne fait référence explicitement aux Premiers Peuples. Dans ce contexte, la démarche décrite ici, qui a permis d'identifier les absences et d'analyser comment l'école des colons maintient l'effacement des Autochtones et du colonialisme, pourrait contribuer à la mise en place d'une éducation décoloniale, notamment en faisant ressortir la présence des perspectives des Premiers Peuples.

5 Compétence élaborée par le Conseil en Éducation des Premières Nations, l'Institut Tshakapesh et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat.

Références

- Abdou, E. D. et Chan, W. Y. A. (2017). Analyzing constructions of polytheistic and monotheistic religious traditions: A critical multicultural approach to textbooks in Quebec. *Multicultural Perspectives*, 19(1), 16–25. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1263961>
- Alami, S., Desjeux, D. et Garabuaou-Moussaoui, I. (2013). *Les méthodes qualitatives*. Presses universitaires de France.
- Assemblée des Premières Nations (APN), Fondation canadienne des relations raciales et Abacus Data (2021, juin). *Les Canadiens et Canadiennes réagissent à la découverte de restes humains dans un pensionnat* [Rapport national sur les pensionnats indiens, résultats détaillés]. https://www.afn.ca/wp-content/uploads/2021/06/Residential-Schools_June-2021_National-Report_FR_TC.pdf
- Aurousseau, E., Couture, C., Pulido, L., Jacob, É., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D., Pacmogda, P. et Blouin, L. (2021). Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : le projet Petapan. *Éducation et francophonie*, 49(1), 71–94. <https://doi.org/10.7202/1077002ar>
- Bacon, L. et Rajotte, T. (2016). Réflexions portant sur le développement d'un programme de mathématiques pour les communautés d'Ivujivik et Puvirnituk au Nunavik. *Études Inuit Studies*, 40(2), 71–91. <https://doi.org/10.7202/1055432ar>
- Barker, A. J. (2009). The contemporary reality of Canadian imperialism: Settler colonialism and the hybrid colonial state. *American Indian Quarterly*, 33(3), 325–351. <https://www.jstor.org/stable/40388468>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing Limited.
- Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.
- Bentouhami-Molino, H. (2015). *Races, cultures, identités. Une approche féministe et postcoloniale*. Presses universitaires de France.
- Blumer, H. (1962). Society as symbolic interaction. Dans A. M. Rose (dir.), *Human behavior and social processes* (p. 179–192). Houghton Mifflin.

- Bories-Sawala, H. E. et Thibeault, M. (2019a). *EUX et NOUS. La place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec* (Vol. 1). http://classiques.uqac.ca/contemporains/Bories-Sawala_Helga_Elisabeth/Eux_et_Nous_vol_1/Eux_et_Nous_vol_1.html
- Bories-Sawala, H. E. et Thibeault, M. (2019b). *EUX et NOUS. La place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec* (Vol. 3). http://classiques.uqac.ca/contemporains/Bories-Sawala_Helga_Elisabeth/Eux_et_Nous_vol_3/Eux_et_Nous_vol_3.html
- Bories-Sawala, H. E. (2020). Plus ça change... Continuités et discontinuités dans la représentation de l'histoire autochtone dans les manuels scolaires québécois, des années 1980 à nos jours. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 74(1-2), 129–154. <https://doi.org/10.7202/1075498ar>
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion : une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 49–63). Presses de l'Université du Québec.
- Brunet, M.-H. (2017). Des histoires du passé : le féminisme dans les manuels d'histoire et d'éducation à la citoyenneté selon des élèves québécois de quatrième secondaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 409–431. <https://doi.org/10.7202/1044473ar>
- Calderon, D. (2014). Uncovering settler grammars in curriculum. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 50(4), 313–338. <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.926904>
- Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52–70. <https://doi.org/10.7202/1077001ar>
- Chagnon, K. (2019). Colonialisme, universalisme occidental et traduction. *Traduction, terminologie, rédaction*, 32(1), 259–278. <https://doi.org/10.7202/1068021ar>

- Collins, T. et Borri-Anadon, C. (2021). Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration. *Recherches en éducation*, (44), 43–56. <https://doi.org/10.4000/rec.3337>
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. La Découverte.
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics [CERP]. (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès* [Rapport final]. Gouvernement du Québec. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf
- 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* [Sommaire de rapport]. https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- Conseil en Éducation des Premières Nations [CEPN]. (2020). *Compétence 15. Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2023/01/Competence-15-Final.pdf>
- Cornellier, B. (2016). Interculturalism, settler colonialism, and the contest over “nativeness”. Dans M. R. Griffiths (dir.), *Biopolitics and memory in postcolonial literature and culture* (p. 77–100). Ashgate.
- Côté, I. (2019a). Les défis et les réussites de l'intégration des perspectives autochtones en éducation : synthèse des connaissances dans les recherches menées au Canada. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*, 3(1), 23–45. https://bild-lida.ca/journal/volume-3_1-2019/les-defis-et-les-reussites-de-lintegration-des-perspectives-autochtones-en-education-synthese-des-connaissances-dans-les-recherches-menees-au-canada/
- Côté, I. (2019b). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 25–42. <https://doi.org/10.7202/1059124ar>

- Côté, I. (2021). *Le discours des enseignants d'immersion française en Colombie-Britannique sur l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique* [Thèse de doctorat, Simon Fraser University]. Summit. <https://summit.sfu.ca/item/34626>
- Coulthard, G. (2018). *Peau rouge, masques blancs : contre la politique coloniale de la reconnaissance*. LUX.
- Déry, C. et Mottet, É. (2017). Quelle vision du Nord québécois dans les programmes de géographie au primaire et au secondaire ? *Cahiers de géographie du Québec*, 61(173), 273–292. <https://doi.org/10.7202/1049373ar>
- Di Mascio, A. (2014). Representations of Aboriginal peoples in the Quebec history and citizenship education curriculum: Preliminary findings from secondary school textbooks. *Citizenship Education Research Journal*, 4(1), 70–79. <https://ojs-o.library.ubc.ca/index.php/CERJ/article/view/8/23>
- Dorais, G. (2020). Racisme anti-noir et suprématie blanche au Québec : déceler le mythe de la démocratie raciale dans l'écriture de l'histoire nationale. *Bulletin d'histoire politique*, 29(1), 136–161. <https://doi.org/10.7202/1074210ar>
- Dufour, E. (2013). Les racines éducationnelles de l'indifférence. *Recherches amérindiennes au Québec*, 43(2-3), 99–104. <https://doi.org/10.7202/1026110ar>
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2017). Histoire des programmes antérieurs. Dans V. Boutonnet, S. Demers, D. Lefrançois, F. Yelle et C. Déry (dir.), *Quel sens pour l'histoire ? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 49–60). M Éditeur.
- Gélinas, K. (2022). *Inclure les perspectives autochtones en milieu éducatif atikamekw : le vécu d'enseignants du secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10041>
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. De Minuit.
- Goyer, R. et Borri-Anadon, C. (2019). Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 194–205. <https://doi.org/10.7202/1065654ar>

- Grande, S. (2018). Refusing the university. Dans M. Spooner et J. McNinch (dir.), *Dissident knowledge in higher education* (p. 168–189). University of Regina Press.
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières* (2^e éd., revue et mise à jour). Presses de l'Université de Montréal.
- Kanu, Y. (2006). Introduction. Dans Y. Kanu (dir.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (p. 3–29). University of Toronto Press.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Armand Colin.
- Korteweg, L. et Fiddler, T. (2018). Unlearning colonial identities while engaging in relationality: settler teachers' education-as-reconciliation. *McGill Journal of Education*, 53(2), 254–275. <https://doi.org/10.7202/1058397ar>
- Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 173–196. <https://doi.org/10.7202/1040810ar>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2021). Une démarche collective pour favoriser la formation interculturelle et inclusive des futurs enseignants au Québec. Dans F. Lorcerie (dir.), *Éducation et diversité : les fondamentaux de l'action* (p. 325–338). Presses universitaires de Rennes.
- Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N. et Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et francophonie*, 49(1), 1–13. <https://doi.org/10.7202/1076998ar>
- Leroux, D. (2019). Le révisionnisme historique et la création des métis de l'est : la mythologie du métissage au Québec et en Nouvelle-Écosse. *Politique et Sociétés*, 38(3), 3–25. <https://doi.org/10.7202/1064728ar>
- Maheux, G., Pellerin, G., Millán, S. E. Q. et Bacon, L. (dir.). (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : sens et défis*. Presses de l'Université du Québec.

- Maltais-Landry, A. et Radu, I. (2022). Enseigner l'histoire de la colonisation dans un contexte de mixité. La réconciliation comme projet de société. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. **Éthier** et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 166–191). Fides éducation.
- Mc Andrew, M., Oueslati, B. et Helly, D. (2007). L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire. *Études ethniques au Canada*, 39(3), 173–188.
- Melançon, J. (2021). Une relation trouble au colonialisme : histoire francophone des idées au Canada et présences autochtones. *Recherches sociographiques*, 62(1), 175–190. <https://doi.org/10.7202/1082617ar>
- Miles, J. (2018). Teaching history for truth and reconciliation: The challenges and opportunities of narrativity, temporality, and identity. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(2), 294–311. <https://doi.org/10.7202/1058399ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Moisan, S. et Hirsch, S. (2022). Enseigner l'histoire du génocide des Premiers Peuples au Canada. Une démarche pour l'analyse critique de ce thème sensible. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. **Éthier** et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 88–111). Fides éducation.
- Papinot, C. (2013). Erreurs, biais, perturbations de l'observateur et autres « mauvais génies » des sciences sociales. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4534>

- Pilote, A., Audy, N., Blanchet, P.-A., Borri-Anadon, C., Hébert-Houle, É., Hirsch, S., Gélinas, K., Gros-Louis, N., Joncas, J.-A., Kanga, M., Lavoie, C., Maltais-Landry, A., Moisan, S., O'Bomsawin, S., Ouellet, S., Petiquay, L., Pinette, S., Renaud, F. et Vachon-Savary, M.-È. (2021). *Repères et pistes d'action. Guide réflexif pour l'inclusion des perspectives, des savoirs et des réalités des Premiers Peuples dans la formation à l'enseignement*. Université Laval. https://premiers-peuples.fse.ulaval.ca/sites/premiers-peuples/files/2021-11/Reperes%26Pistes2021_1.pdf
- Potvin, M. (2018). De l'interculturel à l'inclusion au Québec : des changements de paradigmes ? Dans C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. Queiroz Odino (dir.), *La formation des éducateurs en contexte de diversité : une perspective comparative Québec-Brésil* (p. 75–90). Deep University Press.
- Potvin, M. et Carr, P. R. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197–216. <https://doi.org/10.7202/018097ar>
- Salée, D. (2010). Penser l'aménagement de la diversité ethnoculturelle au Québec : mythes, limites et possibles de l'interculturalisme. *Politique et Sociétés*, 29(1), 145–180. <https://doi.org/10.7202/039959ar>
- Schaeffli, L. et Godlewska, A. (2014). Social ignorance and Indigenous exclusion: Public voices in the province of Quebec, Canada. *Settler Colonial Studies*, 4(3), 227–244. <https://doi.org/10.1080/2201473X.2013.866514>
- Scully, A. (2020). Land and critical place-based education in Canadian teacher preparation: Complementary pedagogies for complex futures. Dans M. Corbett et D. Gereluk (dir.), *Rural teacher education: Connecting land and people* (p. 227–244). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-2560-5>
- Stan, C. A. (2015). De peuple sauvage au peuple fondateur : l'image des Amérindiens et des Daces dans les manuels scolaires du Québec et de la Roumanie. *Acta iassyensia comparationis*, 1(15), 237–246.
- Thomas, W. I. et Thomas, D. S. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs*. Alfred A. Knopf.

- Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 1(1), 1–40. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630/15554>
- Tuck, E., McKenzie, M. et McCoy, K. (2014). Land education: Indigenous, post-colonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research. *Environmental Education Research*, 20(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.877708>
- Tupper, J. A. (2011). Disrupting ignorance and settler identities: The challenges of preparing beginning teachers for treaty education. *in education*, 17(3), 38–55. <https://doi.org/10.37119/ojs2011.v17i3.71>
- Veracini, L. (2011). Introducing settler colonial studies. *Settler Colonial Studies*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/2201473X.2011.10648799>
- Villeneuve, K. (2022, 15 mars). *Retour sur l'atelier « Le colonialisme d'implantation au Québec : un impensé de la recherche universitaire ? » (25-26 novembre 2021)*. Histoire engagée. <https://histoireengagee.ca/retour-sur-latelier-le-colonialisme-dimplantation-au-quebec-un-impense-de-la-recherche-25-26-novembre-2021/>
- Wolfe, P. (2006). Settler colonialism and the elimination of the native. *Journal of Genocide Research*, 8(4), 387–409. <https://doi.org/10.1080/14623520601056240>