

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
XAVIER ST-PIERRE

À L'ÉCOLE DES COLONS : ANALYSE DE LA MISE EN SCÈNE DU RÔLE DU
PERSONNEL ENSEIGNANT DANS LES RAPPORTS ENTRE AUTOCHTONES ET
NON-AUTOCHTONES

JANVIER 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Je voudrais d'abord exprimer mes remerciements les plus sincères à ma directrice Sivane Hirsch. Collaborer avec toi fut enrichissant, stimulant et plaisant, je t'en serai toujours reconnaissant. Bien que ce mémoire soit écrit à la première personne, il n'aurait pas été le même sans ton soutien et sans la rencontre des multiples personnes qui ont ponctué mon parcours.

Mon parcours pendant le baccalauréat au département de sociologie a été marqué par la rencontre de plusieurs personnes brillantes et engagées. Particulièrement, Renaud Goyer, sans qui je ne serais pas où je suis aujourd'hui et qui, comme d'autres enseignant·e·s, a marqué ma conception de la sociologie et de l'enseignement. Je remercie Daniel Landry, qui m'a tellement bien introduit à la sociologie au collégial que j'ai décidé de poursuivre mes études universitaires dans ce domaine. Merci pour l'opportunité que j'ai eue d'apprendre à enseigner cette discipline à tes côtés.

Je souhaite remercier les professeures Corina Borri-Anadon et Sylvie Ouellet qui ont grandement contribué à ma formation en recherche en éducation ainsi qu'aux étudiant·e·s rencontré·e·s pendant la maîtrise en éducation pour les discussions importantes et réfléchies, notamment, à l'ensemble des personnes que j'ai rencontrées lors du cours Culture, langue et littératie en contexte atikamekw.

Je remercie également Sabrina Moisan et Fahimeh Darchinian d'avoir accepté de faire partie du jury d'évaluation de ce mémoire.

Je suis reconnaissant envers Marie-Claire Légaré pour la révision linguistique.

Je remercie mes parents et mes sœurs de m'avoir supporté et de partager avec moi cette passion envers le monde de l'éducation.

Finalement, je te remercie Camille pour l'écoute, la lecture, le support, ton intelligence et ton amour.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I – LA PROBLÉMATIQUE	6
L’ÉCOLE DES COLONS	6
1.1. Le colonialisme de peuplement.....	6
1.1.1. Définition	7
1.1.2. Le contexte historique	11
1.1.2.1. L’occupation française : appropriation, alliances et christianisation.....	11
1.1.2.2. L’occupation britannique : appropriation, assujettissement et assimilation	13
1.1.2.3. La formation de l’État et le colonialisme de peuplement	14
1.2. L’école et les rapports sociaux inégalitaires	18
1.2.1. Les rapports entre l’école et la société	18
1.2.2. La sociologie du curriculum : l’école comme lieu de transmission et d’exercice du pouvoir	19
1.2.3. Le colonialisme de peuplement et l’éducation	22
1.3. Les Autochtones dans l’école des colons : analyse de la logique d’effacement contemporain des Autochtones.....	24
1.3.1. L’étude des représentations des Autochtones	25
1.3.1.1. L’historique et l’état actuel de la recherche sur les représentations des Autochtones	26
1.3.2. Un portrait de la représentation des Autochtones	28
1.3.2.1. Les représentations contemporaines des Autochtones dans le curriculum	28
1.3.2.2. Le cas du programme d' <i>Histoire du Québec et du Canada</i>	32
1.3.2.3. La Politique d’intégration scolaire et d’éducation interculturelle.....	34
1.4. La question de recherche	36
CHAPITRE II – LE CADRE THÉORIQUE	38
UNE APPROCHE INCLUSIVE, POSTCOLONIALE ET INTERACTIONNISTE DU RÔLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT	38
2.1. Une approche postcoloniale de la pédagogie inclusive	39
2.1.1. La pédagogie de l’inclusion	39

2.1.1.1. Les limites de l'éducation inclusive pour l'étude des relations ethniques à l'école.....	42
2.1.2. L'approche postcoloniale	45
2.1.3. L'approche décoloniale de l'éducation : des apports pour une approche inclusive	47
2.1.4. Tourner le regard vers les dominants	51
2.2. Un cadre d'analyse interactionniste.....	53
2.2.1. L'objet de l'interactionnisme symbolique.....	53
2.2.2. La définition de la situation.....	55
2.2.3. La sociologie dramaturgique d'Erving Goffman	56
2.2.3.1. Le rôle	59
2.2.3.2. La maîtrise des impressions	60
2.2.3.3. La rupture de représentation	60
2.3. La neutralité et le rôle en éducation.....	61
2.3.1. Une perspective inclusive, postcoloniale et interactionniste de la neutralité et du rôle.....	63
2.4. Les objectifs.....	65
CHAPITRE III – LA MÉTHODOLOGIE	67
UNE RECHERCHE QUALITATIVE	67
3.1. Une enquête qualitative.....	67
3.1.1. Une posture qualitative.....	67
3.1.2. Une posture d'enquête.....	69
3.2. La construction des données	70
3.2.1. Le recrutement.....	70
3.2.2. Les participant·e·s	73
3.2.3. Le déroulement des entretiens	74
3.2.4. L'analyse des données.....	75
3.2.4.1. L'analyse thématique	76
3.2.4.2. L'analyse en mode écriture	77
3.3. La certification éthique	80
CHAPITRE IV – LES RÉSULTATS.....	81
LA MISE EN SCÈNE DU RÔLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DANS LES RAPPORTS ENTRE AUTOCHTONES ET NON-AUTOCHTONES.....	81
4.1. La définition des rapports entre Autochtones et non-autochtones	81
4.1.1. La situation ne concerne pas les non-autochtones.....	83
4.1.1.1. Les premiers contacts.....	83

4.1.1.2. La centration sur les élèves autochtones dans les entretiens.....	86
4.1.2. La place du curriculum dans les rapports entre Autochtones et non-autochtones	89
4.1.2.1. Les contenus autochtones	89
4.1.2.2. Les autres possibilités pour les contenus autochtones	91
4.1.2.3. L'absence d'espace désigné	93
4.1.3. Des rapports qui ne sont pas perçus comme étant préoccupants.....	94
4.2. Une interprétation neutre de l'enseignement.....	98
4.2.1. La neutralité, trait dramatique du rôle du personnel enseignant	99
4.2.1.1. L'exigence de neutralité	99
4.2.1.2. La neutralité, une posture universaliste	101
4.2.2. Comment maintenir l'impression de la neutralité?	104
4.2.2.1. L'enseignant·e neutre dénonce les acteur·rice·s indiscipliné·e·s	104
4.2.2.2. L'enseignant·e neutre se distingue par rapport à d'autres rôles au sein de l'école.....	107
4.2.2.3. L'enseignant·e neutre parle du contenu de son cours	109
4.3. Les ruptures de représentation.....	114
4.3.1. L'enseignant·e neutre et son identité	114
4.3.2. L'enseignant·e neutre et l'importance des contenus autochtones pour les non-autochtones.....	118
CHAPITRE V – DISCUSSION	121
LE COLONIALISME SANS COLONS	121
5.1. Définir l'extériorisation	122
5.1.1. L'extériorisation comme mode d'effacement interactionniste	122
5.1.2. L'extériorisation, l'effacement et le colonialisme de peuplement	123
5.2. Les lieux de l'extériorisation.....	124
5.2.1. Par le contenu : un déni de contemporanéité	124
5.2.2. Dans leur pratique : l'impérialisme cognitif	127
5.2.3. Par leur posture : le rôle de non-personne.....	129
5.3. Les colons dans la situation coloniale.....	131
5.3.1. La neutralité et la blanchité	133
CONCLUSION.....	135
Contributions	137
Limites	139
Ouvertures	142
RÉFÉRENCES.....	146
ANNEXE A	157

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APN : Assemblée des Premières Nations

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

CEPN : Conseil en Éducation des Premières Nations

CERP : Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès

CVR : Commission de vérité et réconciliation du Canada

ENFFADA : Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées

FIC : Fraternité des Indiens du Canada

LIP : Loi sur l'instruction publique

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

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PISEI : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur les 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 l’effacement des Autochtones dans la mise en scène du rôle du personnel enseignant. Ce mémoire propose une articulation entre une approche inclusive en éducation (Borri-Anadon, et al., 2015), les théories postcoloniales (Kanu, 2006) et la sociologie interactionniste (Goffman, 1973) pour envisager le rôle du personnel enseignant dans ce contexte. Il vise ainsi à : décrire et à analyser la définition du personnel enseignant au secondaire des rapports entre Autochtones et non-autochtones; décrire et analyser la mise en scène du rôle du personnel enseignant dans ce contexte; et analyser les manifestations de l’effacement des Autochtones dans le discours du personnel enseignant. Six entretiens semi-dirigés avec des enseignant·e·s au secondaire ont été menés et une analyse thématique transversale (Combessie, 2007) et en mode écriture (Hillion, 2021; Paillé et Muchielli, 2021) a été réalisée à partir des transcriptions des entretiens et des notes d’un journal de bord.

Cette analyse montre que la question des rapports entre Autochtones et non-autochtones dans le discours des personnes rencontrées est définie comme ne concernant pas les non-autochtones. L’analyse a permis de faire ressortir que la neutralité est présentée en tant que trait du rôle de l’enseignement. Ensuite, se manifeste une reconnaissance envers un certain mouvement qui serait nécessaire pour changer la place des contenus autochtones dans le curriculum. L’analyse révèle aussi que la mise en scène de la neutralité semble possible par l’effacement des marqueurs du groupe majoritaire au Québec. Finalement, l’analyse permet d’avancer qu’il y a une continuité de l’effacement des Autochtones à l’école québécoise, qui se manifeste par l’extériorisation des Autochtones et des colons de la réalité coloniale dans la mise en scène de la neutralité du personnel enseignant.

Mots-clés : Colonialisme de peuplement, éducation, interactionnisme, inclusion postcoloniale, rôle, personnel enseignant, blanchité, colons, neutralité.

INTRODUCTION

En juin 2019, le rapport final de l’Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA) est déposé et énonce que les Autochtones ont été les victimes d’un génocide colonial. L’espace médiatique s’est aussitôt saisi de la question – non pas celle des conséquences du colonialisme –, mais de l’appellation « génocide » pour qualifier l’expérience des Autochtones au Canada. Ainsi, l’animateur Patrice Roy lance à Michèle Audette, l’une des commissaires de l’enquête, « Il me semble que c’est gros » alors qu’il mène une entrevue avec elle. Il lui demande ensuite de donner deux solutions concrètes réellement réalisables aux problèmes que vivent les communautés autochtones et de passer à autre chose avec le génocide colonial (Lebeuf, 2019). Ces échanges font écho à la déclaration de Stephen Harper en marge d’un G20, qui racontait à quel point le Canada était un pays enviable, entre autres parce qu’il n’y avait pas d’histoire de colonialisme au Canada selon lui (Ljunggren, 2009).

Ces discours témoignent d’une « relation trouble au colonialisme » (Melançon, 2021) et soutiennent un certain déni de cette histoire coloniale et de son rôle dans le processus contemporain d’exclusion sociale des Autochtones. En ce sens, un récent sondage révélait que « 34 % seulement des Canadiens et Canadiennes disent que le système de pensionnats autochtones leur est très ou assez familier » (APN et al., 2021) tandis qu’au Québec, 33 % des répondant·e·s disaient n’avoir aucune connaissance sur le sujet, soit le double des autres provinces canadiennes. Il est à noter que, depuis 2017, il est obligatoire d’aborder le système des pensionnats dans le cadre du cours d’histoire de 4^e secondaire.

Ces discussions médiatiques nourrissent mes questionnements quant aux relations entre les Autochtones et la majorité de la société coloniale et des enjeux de la méconnaissance de l'histoire du Canada. Ce mémoire s'intéresse ainsi à la manière dont la société majoritaire définit les rapports entre Autochtones et non-autochtones à travers le discours d'enseignant·e·s non-autochtones en contexte colonial.

Dans le premier chapitre, je définirai le colonialisme de peuplement et y situerai le rôle de l'éducation à partir de la littérature en sociologie de l'éducation et des études sur la décolonisation de l'éducation. Je poursuivrai avec une revue de littérature des représentations des Autochtones dans le curriculum québécois afin de développer la question de recherche.

Dans le second chapitre, je présenterai les ancrages théoriques de ce mémoire, inspirés de l'approche inclusive en éducation, des études postcoloniales et de la sociologie interactionniste. Ces postures théoriques m'amèneront à proposer une perspective sur les concepts de rôle et de neutralité.

Le troisième chapitre portera sur la démarche méthodologique qui s'appuie sur une posture qualitative de la recherche. Je présenterai les liens entre le cadre théorique et la démarche méthodologique, présenterai la démarche de recrutement et les six enseignant·e·s rencontré·e·s dans le cadre de cette recherche. Puis, je restituerai les procédures d'analyse des données.

Le chapitre quatre présentera les résultats. Il comporte deux sections, l'une présente la définition des rapports entre Autochtones et non-autochtones et l'autre décrit la mise en scène de la neutralité du personnel enseignant dans ce contexte.

Je poursuivrai dans le cinquième chapitre en discutant des enjeux de la neutralité dans le contexte du colonialisme de peuplement.

Avant d'aller plus loin, je souhaite apporter quelques précisions sur certains termes utilisés dans ce mémoire. D'abord, j'utilise le terme « Autochtone » pour désigner ceux et celles qui subissent le colonialisme de peuplement et dont les ancêtres occupent le territoire que l'on connaît aujourd'hui comme le Canada depuis des millénaires. Ce terme est cependant imparfait puisqu'il ne permet pas de saisir la diversité au sein des Premiers Peuples. Sa compréhension peut varier selon les contextes nationaux. Comme Eve Tuck le propose (2011) en référence au mot anglais *repatriation*, je suis d'avis que cela nous révèle les limites à penser la décolonisation dans la langue française.

J'utiliserai aussi le terme « Autochtone » afin de nommer « non-autochtone » le groupe qui se distingue par l'expérience des priviléges que la colonisation lui confère, contrairement aux Autochtones. J'ai préféré le terme « non-autochtone » à « allochtone » afin de mettre en relief l'aspect relationnel des rapports sociaux. En ce sens, j'écris non-autochtone avec une minuscule comme cela n'est pas une identité, mais une situation, celle de ne pas descendre des personnes qui occupent un territoire depuis des temps immémoriaux. Il est toutefois important de préciser que les Autochtones et les non-autochtones sont des groupes aux identités plurielles et construites socialement qui sont traversées par de nombreux rapports sociaux inégalitaires, entre autres mais pas exclusivement, liés au genre, à la racialisation et au statut de citoyenneté. En effet, le groupe des non-autochtones est composé de personnes racisées et de personnes migrantes vivant des situations d'exclusion au sein de la société québécoise.

Par ailleurs, je proposerai dans ce mémoire d'utiliser le mot « colons » pour désigner le groupe non-autochtone qui continue d'occuper les territoires des Autochtones. Ainsi, les colons sont non seulement non-autochtones, mais se sont installés sur les territoires des Autochtones. Si, dans la littérature scientifique anglophone, le mot *settler* est abondamment utilisé, il est rare de voir le mot « colon » (Côté, 2019b), notamment à cause de la faible importance dans la littérature scientifique des études sur le colonialisme de peuplement en français¹. Ce mot revêt également un sens péjoratif dans le contexte francophone québécois. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'utiliserai également non-autochtone et résERVERAI le mot « colon » à certaines situations. Bien que des auteur·trice·s qui traitent du colonialisme, comme Fanon (1961), utilisent ce terme, l'utilisation s'en distingue ici par le contexte de colonialisme de peuplement et l'aspect de permanence du phénomène comme il en sera question dans le premier chapitre. Il faut ainsi distinguer le colon qui retourne à la maison, en Europe, de celui qui reste pour faire du territoire occupé sa maison, le territoire que l'on connaît maintenant sous le nom d'Amérique. Comme le souligne Chagnon pour qui le terme *settler* permet de faire cette distinction :

« les structures coloniales ont été reproduites dans le langage, ce qui a permis de développer des termes qui évoquent la notion de « permanence » [sans complètement la comprendre], comme le terme « colon » ou le terme évocateur « settler » en anglais » (2019, p. 264).

J'ajoute, que je n'utilise pas le mot « colon » dans un sens historique. J'utilise le mot pour décrire une situation contemporaine dans le contexte d'une société traversé par le

¹ Certains travaux récents mobilisent le mot colon. Voir, par exemple, le livre *Bande de colons* de Denault (2020) qui dialogue avec les travaux de Memmi, mais pas des études sur le colonialisme de peuplement; la thèse Bissonnette-Lavoie (2020) intitulée *Une (sur)vie de colon – en quête d'une conquête : Dynamiques identitaires et territoriales de la culture coloniale québécoise*.

colonialisme de peuplement. L'intention est donc également d'évoquer la transformation du vocabulaire utilisé pour décrire ce groupe dans un cours d'histoire qui passe de colon français, à Canadiens-Français, puis à Québécois. À ma connaissance, aucun autre mot en français ne permet de souligner le rapport au colonialisme que celui de colon comme le permet le mot anglais *settler* tel qu'il est utilisé dans les écrits sur le sujet.

Enfin, je souhaite spécifier que je ne suis pas une personne autochtone. J'écris donc ce mémoire du point de vue d'un étudiant à la maîtrise, colon, blanc, d'ethnicité² canadienne-française ayant fréquenté le système scolaire que je décris. L'écriture de ce mémoire à la première personne ne prétend pas résoudre les enjeux de positionnalité mais vise à assumer ma présence dans le texte, les choix qui ont été faits et les idées avancées. J'ai privilégié une écriture inclusive en adoptant la forme épicène ou le point médian, selon le contexte.

² L'ethnicité est définie ici dans une perspective constructiviste et wébérienne. Le concept ne renvoie pas à une donnée objective mais plutôt à « la croyance en des ancêtres communs, réels ou putatifs », soit le sentiment de descendre d'une « communauté d'histoire et de culture » donnée (Juteau, 2015).

CHAPITRE I – LA PROBLÉMATIQUE

L’ÉCOLE DES COLONS

Afin de comprendre le rôle de l’éducation dans les rapports entre Autochtones et non-autochtones, dans ce chapitre, nous verrons dans un premier temps que les rapports sont structurés par le colonialisme de peuplement que je définirai. Je présenterai ensuite le contexte historique dans lequel s’inscrivent ces rapports. Dans un deuxième temps, je présenterai les constats de la sociologie de l’éducation sur les rapports entre la société et l’école pour situer le rôle de l’éducation au sein du colonialisme de peuplement. Cette présentation permettra de développer l’idée de l’école des colons au sein de la société québécoise. Dans un troisième temps, je décrirai, en m’appuyant sur un portrait des représentations des Autochtones dans le curriculum, notamment dans le programme d’*Histoire du Québec et du Canada* et d’une réflexion sur la Politique d’intégration et d’éducation interculturelle, comment l’école des colons contribue à l’effacement des Autochtones. Finalement, cette présentation me permettra de présenter la question de recherche qui oriente les objectifs de ce mémoire.

1.1. Le colonialisme de peuplement

Au Québec et au Canada, comme c’est d’ailleurs aussi le cas aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande, les rapports entre les Autochtones et les non-autochtones sont structurés par le *settler colonialism* (Coulthard, 2018; Cornellier, 2016 pas dans la biblio). Si, dans ces pays, le concept jouit d’une abondante littérature en anglais – entre autres à partir des travaux de Patrick Wolfe (2006) – l’usage du concept, qui peut

se traduire par colonialisme de peuplement, d'occupation, d'établissement ou d'implantation (Chagnon, 2019), est relativement récent au Canada, et particulièrement dans la littérature scientifique francophone (Côté, 2019b; Voyer, 2016). Dans ce mémoire, j'utiliserai la traduction colonialisme de peuplement.

1.1.1. Définition

Le colonialisme de peuplement désigne l'occupation coloniale à long terme. 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)³. Il se caractérise non seulement par l'appropriation des ressources du territoire mais aussi par l'appropriation de l'autonomie politique des Autochtones (Kanu, 2006, p. 9) afin de faire « *a new home on the land* » (Tuck et Yang, 2012, p. 5), soit d'implanter une population.

C'est en ce sens que l'occupation coloniale continue d'exister – par l'installation permanente des colons sur le territoire – comparativement au colonialisme qui consiste en l'exploitation par une métropole à partir de l'extérieur (Veracini, 2011). Dans le contexte du colonialisme de peuplement, la métropole se situe sur le territoire colonisé. Bien qu'il y ait des formes d'appropriation territoriale dans le colonialisme, l'appropriation qui est en jeu dans le colonialisme de peuplement est permanente. Veracini précise ainsi que la trajectoire du colonialisme de peuplement passe par l'effacement de l'installation

³ L'adjectif « colonial » dans ce mémoire ne renvoie ainsi pas à une période historique, mais fait référence à ce qui est relatif au colonialisme de peuplement.

coloniale, parce que le territoire serait occupé, la nation se serait installée (2011). Ce dernier poursuit en comparant le colonialisme de peuplement au colonialisme dans un sens élargi et écrit : « Colonialism *reproduces* itself, and the freedom and equality of the colonised is forever postponed; settler colonialism, by contrast, *extinguishes* itself. » (Veracini, 2011, p. 3). La structure que l'on nomme colonialisme de peuplement entraînerait l'extinction de la colonie, devenue une nation dans le contexte de la montée des États-nations, ce qui requiert de ne plus être une colonie de peuplement. Bien que ce processus interagisse avec le nationalisme, le nationalisme n'implique pas toujours le colonialisme de peuplement. Calderon (2014), évoque ainsi l'idée d'un nationalisme particulier – *settler nationalism* – qui dépend de l'absence des Autochtones.

Ceci explique pourquoi le concept de colonialisme de peuplement se distingue du sens commun du colonialisme en contexte canadien⁴ – qui renvoie généralement plutôt à des événements historiques (Miles, 2018), par exemple, une période du « début » de l'histoire canadienne-française qui correspond à l'arrivée des Européens sur le territoire que l'on nomme aujourd'hui Amérique du Nord. Comme l'écrit Chagnon, « la société coloniale d'implantation se compose de “ colons ” qui, eux, resteront » (2019, p. 264). L'usage du mot colon permet ainsi de souligner que l'occupation coloniale persiste et que le colonialisme de peuplement cherche plutôt à installer des institutions permanentes sur le territoire. Les colons n'ont pas quitté le territoire car l'intention du colonialisme de

⁴ En novembre 2019, Widia Larivière est invitée à une émission de radio pour parler de l'histoire de la colonisation vue par les femmes. À la suite de l'introduction de la discussion, qui situe la colonisation de 1534 à 1663, elle affirme « j'ajouterais que ça se poursuit aujourd'hui la colonisation ». L'animatrice, Marie-Louise Arseneault, lui répondra : « Ah oui vous diriez ça vous? Pourquoi vous diriez ça? ».

peuplement est précisément d'installer une société sur ce territoire, et ce, en combinant les deux modes d'opération du colonialisme, que distinguent généralement les études sur le colonialisme.

D'abord, il y a le colonialisme interne, qui inclut l'ensemble des pratiques de dominations politiques au sein des frontières d'un pays. Le colonialisme interne permettrait, par exemple, de décrire les rapports jadis existants au Canada entre le Québec et l'Ontario (Hind, 1984). Tuck et Yang le définissent comme :

« the biopolitical and geopolitical management of people, land, flora and fauna within the “domestic” borders of the imperial nation. This involves the use of particularized modes of control - prisons, ghettos, minoritizing, schooling, policing - to ensure the ascendancy of a nation and its white elite. » (2012, p. 4-5)

Puis, le colonialisme externe renvoie au processus d'extraction des corps, des animaux, des plantes du territoire dans l'intention de construire la richesse d'un empire. Ce mode de colonialisme renvoie à la domination à partir de l'extérieur d'une métropole sur un territoire donné. Ainsi, pour Tuck et Yang, le colonialisme externe :

« denotes the expropriation of fragments of Indigenous worlds, animals, plants and human beings, extracting them in order to transport them to - and build the wealth, the privilege, or feed the appetites of - the colonizers, who get marked as the first world. » (2012, p. 5)

La combinaison des modes d'opération du colonialisme se constate dans le déplacement et la sédentarisation des Atikamekw Nehirowisiwok⁵, accomplis à la fois par

⁵ Le terme *Nehirowisiw* (*Nehirowisiwok* au pluriel) est celui que ce peuple a « toujours utilisé pour se définir en tant que groupe distinct, en tant qu'êtres humains » (Poirier et al., 2014, p. 5). La société d'histoire atikamekw et Jérôme spécifient que *Nehirowisiw* signifie « un être autonome », un être qui entretient des

le système des pensionnats – qui représente un mode de contrôle social du colonialisme interne – et par les inondations créées lors de la construction de réservoirs pour les barrages hydroélectriques ou par l'exploitation forestière (Coocoo, 2020) permettant d'alimenter en électricité la population des villes québécoises et les usines de pâtes et papiers et, conséquemment, de construire la richesse des colons – qui renvoie au concept de colonialisme externe. En ce sens, Tuck et Yang (2012) parlent du colonialisme de peuplement comme d'un phénomène d'appropriation totale de la vie et du territoire, ce qui apparaît clairement dans « l'hypothèse » de la « disparition » des Atikamekw Nehirowisiwok qu'ont soutenue des chercheurs non-autochtones. En effet, Poirier, Jérôme et la Société d'histoire atikamekw rappellent que :

« les études conduites dans les années 1980 et 1990 qui ont conclu à la “disparition” des Atikamekw (et de leurs voisins les Innus), avaient été commanditéees par le Gouvernement du Québec et par Hydro-Québec, l’objectif “non avoué” étant alors de tenter de nier l’existence des Atikamekw Nehirowisiwok et donc le bien-fondé de leurs revendications territoriales. » (2014, p. 4)

Le colonialisme, au Québec et au Canada, c'est donc l'histoire du maintien d'une structure inégalitaire d'appropriation du territoire et de l'autonomie politique des Premiers Peuples. Une logique d'effacement, soit qui entraîne la disparition physique et symbolique des Autochtones et du colonialisme, traverse cette structure. Pour Calderon (2014), le colonialisme de peuplement s'organise autour d'une dialectique de l'absence et de la présence : absence pour s'approprier le territoire et présence pour affirmer une supériorité vis-à-vis des Autochtones. Cette dialectique comprend ainsi un mouvement d'effacement

relations équilibrées et respectueuses avec son milieu et son environnement (2009, p. 23-25) » (Poirier et al., 2014, p. 4).

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

Dans la prochaine section, je décrirai de quelle manière le colonialisme de peuplement s'est construit historiquement afin d'en dégager les manifestations contemporaines.

1.1.2. Le contexte historique

L'objectif de cette section est de présenter les fondements historiques du colonialisme de peuplement pour constater la contemporanéité de ce rapport inégalitaire entre les Premiers Peuples et les colons.

1.1.2.1. L'occupation française : appropriation, alliances et christianisation

Dès l'établissement des Français au Canada, les relations entre ces derniers et les Autochtones sont fondamentalement ethnocentriques et colonialistes (Delâge et Warren, 2019; Dickason, 1996; Ross-Tremblay et Hamidi, 2013). Bien que plusieurs se réfèrent à la citation de Samuel de Champlain qui affirme que : « nos garçons se marieront à vos filles et nous ne serons plus qu'un peuple » (Cité par Leroux, 2019) pour dire que la colonisation française est un projet d'unification et de métissage par des alliances, l'entreprise coloniale française s'inscrit plutôt dans une logique d'effacement des Autochtones⁶.

⁶ Le mythe du métissage renvoie à « l'utilisation stratégique d'un mixage racial au XVII^e siècle pour créer une nouvelle identité « métisse » se fondant sur une ascendance autochtone infime. » (Leroux, 2019, p. 5).

Il faut, en premier lieu, réfléchir à ce que signifient ces alliances qui sont importantes sous le régime français (Delâge et Warren, 2019 ; Dickason, 1996; Havard, 2009). Elles s'inscrivent dans la logique de subordination de la monarchie française. Du coup, l'idée d'alliance n'a pas le même sens ni les mêmes conséquences pour les Autochtones que pour les colons français. En effet, dans le système féodal du régime français, il s'agit d'ententes qui s'inscrivent dans un rapport inégalitaire au sein duquel un « supérieur » – la royauté – protège un groupe défini comme « inférieur » – les Autochtones (Delâge et Warren, 2019; Havard, 2009). Dans ce contexte, cela ne représente pas un traité signé d'égal à égal entre toutes les parties mais un traité qui réaffirme une relation de « patronage » et la supériorité de la couronne française sur les Premiers Peuples (Havard, 2009). Havard résume ainsi que « [...]oin d'être l'affirmation d'une souveraineté, la protection se comprenait ainsi comme une alliance inégale, une grande puissance pouvant placer sous son aile une puissance secondaire qui en faisait la demande » (2009, p. 1010). L'objectif pour la France n'est pas de reconnaître l'égalité des parties mais de reconnaître un « allié subordonné » (Havard, 2009).

En second lieu, il faut aussi examiner le principe européen de *terra nullius*. Ce dernier signifie qu'une terre est sans maître et renvoie au fait qu'un territoire non chrétien n'est pas habité juridiquement puisqu'il n'y a pas de « prince chrétien » ni d'agriculture fixe (Dickason, 1996 : 172). Selon ce principe et parce qu'ils ont, à tort, considéré qu'il n'y avait pas d'agriculture, les Européens ont jugé qu'ils pouvaient être les maîtres de ces

Le mythe du métissage permet au colon de construire une légitimité à l'appropriation territoriale en « devenant » autochtone et contribue à effacer les Autochtones du territoire (Leroux, 2019).

territoires (Ross-Tremblay et Hamidi, 2013). Ce principe a servi à justifier l'appropriation française, puis britannique du territoire, comme pour l'ensemble des puissances coloniales de l'époque (Dickason, 1996), à partir d'une prétendue supériorité civilisationnelle des colons européens sur les premiers habitants du territoire aujourd'hui connu sous le nom d'Amérique.

Ainsi, contrairement au mythe du métissage (Leroux, 2019) et à l'interprétation de la citation de Samuel de Champlain, l'appropriation française du territoire vise le développement d'une chrétienté (Havard, 2009) et l'exploitation des ressources naturelles (Tremblay, 2013). Cette appropriation pose les assises nécessaires au développement du capitalisme et de la modernité libérale (Delâge et Warren, 2019).

1.1.2.2. L'occupation britannique : appropriation, assujettissement et assimilation

À la suite de la Proclamation royale de 1763, la couronne britannique installe son pouvoir par la sédentarisation et l'appropriation des territoires, processus déjà entamés par les Français, par la commercialisation de la chasse et par la privatisation du territoire, contribuant à l'assimilation des Autochtones à l'ordre de la propriété privée (Delâge et Warren, 2019).

Dans le contexte de construction de l'État-nation, l'appropriation territoriale et culturelle s'est officialisée avec la loi constitutionnelle de la Confédération canadienne de 1867, faisant des Autochtones et de leurs territoires des objets à gouverner (Ross-Tremblay et Hamidi, 2013), jetant alors les bases de la domination coloniale canadienne qui continue d'entraîner la marginalisation des Autochtones (Coulthard, 2018). Alors que l'administration canadienne s'occupe de la gestion des territoires et des biens des

Autochtones, les Premiers Peuples sont considérés comme des personnes mineures sous la tutelle de l'État. Cette situation, qui exclut les Autochtones du régime de citoyenneté et, donc, des processus décisionnels qu'implique la création de l'État-nation, s'est cristallisée avec la création de la Loi sur les Indiens en 1876 (Dickason, 1996).

1.1.2.3. La formation de l'État et le colonialisme de peuplement

Coulthard soutient que, depuis la Confédération canadienne, une relation coloniale s'est reproduite à travers le « déploiement de la puissance étatique, articulée autour de pratiques génocidaires fondées sur l'*exclusion* et l'*assimilation forcée* des Autochtones (2018, p. 18). La description des rapports coloniaux de Coulthard (2018) rassemble une série de traits qui caractérisent le colonialisme au Canada et sont relevés par plusieurs auteurs (Delâge et Warren, 2019 ; Haig-Brown, 2018 ; Ross-Tremblay et Hamidi, 2013). Je retiendrai trois thématiques parmi celles que Coulthard évoque pour décrire ces pratiques génocidaires (ENFFADA, 2019; Lafontaine, 2021) : la *Loi sur les Indiens*, l'*enlèvement des enfants autochtones* ainsi que le *dépouillement des territoires et des modes de gouvernances*.

La *Loi sur les Indiens*, qui touche l'ensemble de la vie des Autochtones, est en vigueur depuis 1876 mais a été établie à partir d'une série de lois qui existaient avant la Confédération. Elle est importante dans le maintien de la domination de l'État canadien. En effet, c'est par cette loi que le statut juridique d'« Indien » existe. Elle comporte les dispositions liées à l'administration des terres des réserves et des gouvernements des Premières Nations. Il s'agit donc du cadre législatif principal des relations entre l'État canadien et les Premières Nations (Ladner et Orsini, 2004). Cette loi concerne uniquement

les Autochtones avec statut d'« Indien ». Elle ne s'applique pas aux Inuit, aux Métis, ni aux Autochtones sans statut. Cette loi est, d'abord, raciste⁷ parce qu'elle a comme effet, notamment, d'homogénéiser les cultures autochtones et d'effacer l'historicité de sociétés qui se distinguent par leurs pratiques traditionnelles, en créant l'identité homogénéisante d'« Indien » (Alfred, 2018 ; Green, 2004). Les principes de l'appartenance autochtone ont été remplacés par des principes européens d'appartenance par le genre et la race dans une conception biologisante de l'identité (Alfred, 2018).

Le caractère raciste de la Loi sur les Indiens prend également sens dans les critères de filiation patriarcale de l'identité parce qu'elle indiquait que toute femme se mariant à un non-autochtone perdait le statut juridique d'« Indien » et ne pouvait transmettre ce statut à ses enfants. Comme le statut donnait le droit de rester sur la réserve, la perte du statut entraînait également le déplacement de ces familles. C'est cette même idée que l'on trouvait dans la citation de Samuel de Champlain mentionnée ci-haut. En effet, le récit patriarchal dominant de l'époque énonce que le père est le seul qui permet de transmettre la vie et la culture (Pateman, 2004). Cette conception patriarcale de filiation est essentielle au sein de l'idéologie raciste du projet colonial dans lequel « ce sont des hommes européens qui doivent épouser des femmes [autochtones], non l'inverse » (Havard, 2009 : 1002). Selon cette conception, c'est l'homme qui peut « produire » des enfants

⁷ Bilge et Forcier (2016) expliquent le racisme à partir de la distinction faite par Goldberg (2002) entre naturalisme racial et historicisme racial qui représente les deux modes d'opération qui ont caractérisé le racisme historiquement. Le naturalisme racial « repose sur l'idée qu'il existe naturellement des races humaines qui tiennent à des essences héréditairement transmissibles et que ces races sont inégales, bref l'idée d'une hiérarchie raciale enracinée dans la nature donc indélébile et immuable, au sommet de laquelle se trouve naturellement la race blanche ». L'historicisme racial de son côté : « tient à l'idée de la hiérarchie des civilisations (inégalité des cultures) au sommet de laquelle se trouve la civilisation européenne laquelle sera justement construite comme blanche à travers le processus de racialisation de l'Autre non-européen. »

« civilisés » descendants d'Européens. L'article d'origine sur la transmission de l'identité a été abrogé en 1985 mais a des répercussions sur leur descendance. Cela n'a ainsi pas effacé les enjeux contemporains liés à la filiation et aux conséquences de la mise en œuvre de cet article discriminatoire pendant plus d'une centaine d'années que vécurent les communautés autochtones et spécifiquement les femmes autochtones (Lawrence, 2004; Leroux, 2018).

La Loi sur les Indiens a également servi à interdire formellement les manifestations de l'économie politique des sociétés autochtones (Haig-Brown, 2018) affaiblie par l'intensification de la commercialisation des ressources et de la privatisation du territoire (Coulthard, 2018; Delâge et Warren, 2019). Cette privatisation du territoire implique la ségrégation des Autochtones par la création des « réserves » que la loi de 1876 a maintenues et officialisées. Cela a placé les collectivités en marge de la société libérale qui prend de l'expansion puisque ces espaces sont exclus de la logique libérale de la propriété privée (Delâge et Warren, 2019).

Un deuxième élément important de la dépossession culturelle passe par *l'enlèvement d'enfants autochtones*, particulièrement par les pensionnats qui ont été le lieu de sévices sexuels et physiques, de propagation de maladies, de morts et de l'anéantissement des cultures autochtones (Haig-Brown, 2018). Les services de protection de la jeunesse de l'État ont aussi contribué à l'affaiblissement des structures familiales et de l'enfance, notamment pendant la « rafle des années 1960 », qui renvoie à la période pendant laquelle un nombre très important d'enfants ont été enlevés de leurs familles pour être placés dans des familles blanches. Les services de protection de la jeunesse, gérés par les provinces,

ont donc œuvré en continuité avec le système des pensionnats mis en place par le gouvernement fédéral. Aujourd’hui, la surreprésentation des enfants autochtones dans l’ensemble du système de protection de la jeunesse au Québec est plus importante que pendant cette période (CERP, 2019).

L’aménagement des structures de gouvernances qu’implique la fondation de la Confédération canadienne a exclu les systèmes de gouvernance autochtone (Green, 2004). L’État a imposé des modes de gouvernance étrangers aux principes politiques autochtones permettant, encore aujourd’hui, le *dépouillement des territoires et des modes de gouvernances* autochtones. Par exemple, la conception de l’identité et le langage sous-tendant les modes de gouvernances européens de représentation sont contraires aux valeurs de démocratie directe et de filiation des principes autochtones (Alfred, 2018). Ainsi, bien que le concept de nation construit sur le modèle de l’État ne représente pas adéquatement les identités autochtones traditionnelles (Alfred, 2018), il sert quand même de cadre de référence dans les négociations de nation à nation comme lors des négociations de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (CBJNQ) (Nungak, 2019). Les négociateurs inuit, raconte Zebedee Nungak qui a participé aux négociations de la CBJNQ, ont été obligés d’« imiter » les dominants afin de pouvoir protéger leur territoire :

« Il nous a fallu quitter nos foyers, nos familles et nos vies pour nous transformer instantanément en habitués de la vie dans les hôtels, les taxis et les restaurants. De plus, il a fallu maîtriser rapidement tout le jargon juridique » (2019, p. 76).

Les rapports sociaux inégalitaires coloniaux, racistes et patriarcaux entre Autochtones et non-autochtones sont ainsi ancrés dans l’histoire du Québec et du Canada, qu’ils aient été l’œuvre des Britanniques, des Français ou des Canadiens. Le colonialisme

n'est donc pas un chapitre de l'histoire achevé mais un système d'organisation des rapports sociaux entre les colons et les Premiers Peuples qui perdure et devient contemporain. La prochaine section abordera spécifiquement le rôle de l'éducation au sein de cette structure inégalitaire.

1.2. L'école et les rapports sociaux inégalitaires

Selon la Loi sur l'instruction publique (LIP), la mission de l'école québécoise comporte trois composantes, soit la socialisation, la qualification et l'instruction (LIP, 2021, article 36). Pour mieux comprendre le lien entre la mission de l'école et le sujet de ce mémoire, il est pertinent d'explorer les écrits en sociologie de l'éducation. Cela permettra par la suite de discuter précisément du rôle de l'éducation dans le colonialisme de peuplement.

1.2.1. Les rapports entre l'école et la société

La sociologie aborde la question des rapports entre l'école et la société depuis les débuts de la discipline, en particulier chez Durkheim (1922). Cela dit, c'est surtout l'approche fonctionnaliste – qui s'intéresse aux rapports entre les trois fonctions de l'école que sont la socialisation, la qualification et l'instruction dans une perspective d'intégration sociale – qui contribua à l'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation (Dandurand et Ollivier, 1987). Dans cette approche, l'école doit contribuer à l'adhésion aux normes et aux valeurs de la société ainsi qu'au placement des élèves sur le marché du travail. L'école fonctionnaliste intègre les individus à l'ordre social et distribue les priviléges du système social selon le rendement scolaire (Parsons, 1959) poursuivant un idéal méritocratique.

Dandurand et Ollivier affirment que le courant fonctionnaliste porte une « vision optimiste du rôle de l'éducation dans le changement social » (1987, p. 90) alors que l'école permettrait de surmonter les inégalités en distribuant les priviléges, non pas par la transmission des statuts par héritage familial mais par le mérite scolaire.

Les approches de la reproduction portent un regard différent sur l'école et font ressortir le rôle de l'éducation dans la reproduction des inégalités (Dandurand et Ollivier, 1987), notamment Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, qui critiquent le rôle de l'université dans la légitimation des inégalités (1970). Soulignons également les travaux de Basil Bernstein et Michael Young au sein du courant de la « nouvelle sociologie de l'éducation » (NSE) dont l'objet principal est celui des contenus qui sont enseignés et du rôle de transmission de l'école, ce que l'on a nommé la sociologie du curriculum (Forquin, 2008).

1.2.2. La sociologie du curriculum : l'école comme lieu de transmission et d'exercice du pouvoir

La sociologie du curriculum s'intéresse à l'articulation du contenu d'enseignement et des formes pédagogiques dans le cheminement de l'élève. Ainsi, elle propose un regard sur les rapports de pouvoir au sein de l'institution scolaire définie comme « lieux de transmission et d'acquisition de connaissances, de capacités et d'habitus » (Forquin, 2008, p. 54). Ces éléments renvoient respectivement aux missions d'instruction, de qualification et de socialisation de l'école québécoise. Forquin définit la notion de curriculum comme tout ce qui se rapporte à l'organisation de l'enseignement dans une institution scolaire –

ce qui concerne autant la forme que le contenu – selon une progression déterminée sur une période donnée (2008). D’après Bernstein, le curriculum est intéressant pour l’étude des rapports de pouvoir parce que « [la] façon dont une société sélectionne, classe, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l’enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s’y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels » (1971, p. 42 cité dans Forquin, 2008, p. 52). Par cela, Bernstein propose que le savoir au sein de l’école soit dynamique et socialement construit, l’idée étant alors de démystifier ce qui paraît « naturel », qui est normalisé, dans l’activité de l’apprentissage scolaire. Cette orientation de la sociologie de l’éducation a permis d’apporter un regard critique sur le rôle de l’instruction et de l’école, particulièrement en ce qui a trait aux rapports sociaux inégalitaires liés au capitalisme. En effet, la sociologie du curriculum a permis de distinguer le curriculum prescrit, le curriculum réel et le curriculum caché afin de faire ressortir les tensions entre socialisation, instruction et qualification.

Le curriculum prescrit relève du programme scolaire et de l’enseignement commun visé par un programme obligatoire, prescrit par un État, tel que le Programme de formation de l’école québécoise. Une différence d’interprétation survient lors de la mise en œuvre de ces programmes, de sorte que le personnel enseignant, par une relative autonomie par rapport au programme officiel, construit le « curriculum réel ». Le « curriculum caché », quant à lui, désigne les apprentissages qui se font sans aucun enseignement formel ou prescrit. Ce concept permet d’inclure l’ensemble de ce qui se passe en classe, en lien avec le programme ou non, dans le processus de transmission des

connaissances. Ce curriculum touche à la mission de socialisation car il se définit comme l'ensemble des apprentissages, d'ordre affectif, social et moral, qui sont la plupart du temps le fruit d'un enseignement plutôt implicite (Forquin, 2008). La mise en œuvre du curriculum implique dès lors qu'un curriculum caché est présent et s'inscrit dans l'apprentissage de l'élève. Ce curriculum caché n'est pas un objectif mais plutôt une conséquence de l'enseignement. Par exemple, quand on leur enseigne le français, les élèves réalisent une série d'apprentissages sur le monde et sur la manière de s'y comporter. Ces apprentissages ne font pas partie du contenu défini par l'institution scolaire. Forquin souligne que plusieurs travaux ont porté « sur les contenus idéologiques des manuels d'enseignements », « aux pratiques pédagogiques » ou sur « les formes d'organisations des savoirs » (Forquin, 2008 : 90). Par exemple, au Québec, en continuité avec la sociologie du curriculum, plusieurs ont abordé le contenu des manuels scolaires afin de relever les représentations sociales des enseignant·e·s pour comprendre l'interprétation du curriculum prescrit (Lanoix, 2017) ou les changements dans les programmes d'histoire (Éthier et Lefrançois, 2017). Cela permet ainsi de mettre en relief l'importance du curriculum dans les rapports entre l'école et la société et, par conséquent, de la place de l'instruction dans la mission de socialisation.

Bref, à travers les différents courants de la sociologie de l'éducation qui marquent encore la discipline, Dandurand et Ollivier relèvent un trait commun dans les analyses sociologiques de l'école soit que « l'éducation est lieu d'exercice et enjeu de pouvoir » (1987, p. 88). L'école transmet ainsi certaines valeurs sur la manière de définir les rapports inégalitaires.

1.2.3. Le colonialisme de peuplement et l'éducation

Si la place de l'école comme « rouage central », pour reprendre les mots de Dandurand et Ollivier (1987), dans la structure sociale inégalitaire des sociétés capitalistes occidentales a été bien décrite depuis les théories de la reproduction, l'analyse des rapports entre la société coloniale et l'école est plus récente. En effet, au même moment où la discussion sur la massification scolaire et l'égalité des chances prend place au Québec, An Antane Kapesh décrit l'exclusion des Innus de la société québécoise, y compris par le système d'éducation (1976). L'intention ici est donc de voir de quelle manière l'éducation est ancrée dans le colonialisme de peuplement, non seulement pour l'école des Premiers Peuples mais aussi pour l'école qui sert la société coloniale contemporaine, soit l'école des colons, de ceux qui s'installent sur les territoires des Premiers Peuples.

Le rôle de l'éducation dans la structure du colonialisme de peuplement se situe dans la construction d'une supériorité épistémique qui renvoie à la légitimation des savoirs occidentaux, en délégitimant les savoirs et les expériences des Premiers Peuples et en concevant les savoirs occidentaux comme universels, notamment. Ainsi, la légitimation d'un système de valeurs européen et la dévaluation des valeurs autochtones permet de « maintenir l'exclusion ainsi que l'exploitation des ressources de leurs territoires traditionnels » (Melançon, 2019, p. 44). Battiste (2004) parle d'impérialisme cognitif pour désigner ce processus essentiel à l'établissement des colons et de leur système de pensée. L'impérialisme cognitif permet donc de créer et, surtout, de légitimer une seule

communauté politique, celle des colons⁸ qu'elle soit canadienne ou québécoise, sur les territoires des Premiers Peuples. L'école des colons renvoie ainsi au cadre scolaire non-autochtone en contexte colonial, soit à l'institution scolaire construite par et pour les non-autochtones et dont les non-autochtones font l'expérience dans le contexte de colonialisme de peuplement. Il s'agit ainsi de l'école « des colons » parce que les Premiers Peuples ont généralement leurs propres écoles⁹. J'utilise « école des colons » plutôt qu'« école des non-autochtones » afin de souligner le caractère colonial persistant de l'institution et du contexte dans lequel elle existe.

En ce sens, l'installation des colons représente une domination à la fois sur le plan matériel et sur le plan épistémique, et ce, dans l'intention d'effacer les territoires, les corps et les idées autochtones. Vincent et Arcand décrivent bien les symboles de cette domination : « Défricher et lire, l'agriculture et l'école, les deux symboles qui, avec la religion catholique, représenteront la civilisation en cette terre primitive, les traits de leur culture que, depuis le début, les Européens ont essayé d'imposer aux Amérindiens » (1979, p. 68). Dans ce contexte, l'installation de l'identité culturelle majoritaire blanche et eurodescendante qu'implique le colonialisme de peuplement suppose l'effacement d'identités culturelles minoritaires, principalement autochtones (Calderon, 2014).

⁸ Au sens où il a été défini précédemment, et non dans un sens péjoratif.

⁹ Plus précisément, Ratel note que « l'administration des écoles diffère selon qu'il s'agisse de communautés membres des nations ayant signé la Convention de la Baie-James et du Nord Québécois ou la Convention du Nord-Est Québécois (Inuit, Cris et Naskapis) ou plutôt des autres nations dites non conventionnées. Si la plupart des communautés disposent d'écoles offrant un enseignement complet, certaines n'offrent qu'une partie du secondaire, d'autres seulement le primaire et d'autres n'ont aucune école. Certains élèves fréquentent aussi des écoles allochtones, que ce soit en raison de l'offre scolaire limitée dans leurs communautés, de leur lieu de résidence à l'extérieur ou de leurs choix (et ceux de leurs parents) » (2018, p.130).

Considérant le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités, cela mène à plusieurs questionnements : comment l'école des colons, au Québec, reproduit-elle les rapports sociaux inégalitaires? Comment la méconnaissance et l'effacement des perspectives autochtones se reproduisent-ils? Quel est le rôle de l'éducation dans le maintien des rapports sociaux inégalitaires entre Autochtones et non-autochtones? La prochaine section approfondira les manifestations de l'effacement des Autochtones dans l'éducation des non-autochtones, qui permettra de développer la question de recherche.

1.3. Les Autochtones dans l'école des colons : analyse de la logique d'effacement contemporain des Autochtones

Comme c'est le cas pour d'autres groupes minorisés en lien avec des marqueurs de genre (Moisan et al., 2019) ou d'appartenance religieuse (Hirsch et Mc Andrew, 2016) par exemple, les perspectives des Premiers Peuples ont été principalement exclues de l'école du groupe majoritaire, et ce, encore aujourd'hui (Bories-Sawala, 2020; Bacon et Rajotte, 2016; Kanu, 2006;). Cette exclusion n'a pu que contribuer à la construction de représentations stéréotypées et partielles des Autochtones (CERP, 2019).

Dans cette section, je présenterai de quelle manière se manifeste la logique d'effacement des Autochtones dans le curriculum. D'abord, j'aborderai les représentations des Autochtones dans le programme de manière générale pour ensuite porter un regard sur le programme d'*Histoire du Québec et du Canada* au secondaire. Bien que d'autres programmes présentent les Autochtones, comme celui d'éthique et culture religieuse (ÉCR), il s'agit du cours qui fait l'objet de beaucoup d'écrits et de

discussions dans les médias. Je terminerai en décrivant les liens entre la logique d'effacement des Autochtones et la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle qui encadre la prise en compte du pluralisme au sein de l'école québécoise, ce qui mènera à développer la question de recherche de ce mémoire.

1.3.1. L'étude des représentations des Autochtones

D'abord, il faut souligner que la littérature scientifique sur les contenus autochtones dans le curriculum porte principalement sur les disciplines de l'univers social et celui du développement de la personne. En effet, bien que certains articles s'intéressent aux contenus autochtones dans les cours de mathématiques (Bacon et Rajotte, 2016; Mason, 2006) ou de science et technologie (Duquette et Couture, 2020), la plupart des études qui s'intéressent à la représentation des Autochtones portent sur les cours de géographie, d'histoire et, dans le contexte québécois, d'ÉCR. De plus, concernant les autres disciplines, plusieurs articles récents rendent compte d'initiatives de prise en compte des perspectives autochtones. Toutefois, ces études ne font pas une description de la représentation actuelle des contenus autochtones et s'intéressent plutôt à l'enseignement auprès des Premiers Peuples¹⁰ (Aurousseau et al., 2021; Côté, 2021a; Bacon et Rajotte, 2016; Maheu et al., 2020). Cet état des écrits scientifiques sur le sujet est en partie attribuable au fait qu'il s'agit des seuls domaines – celui de l'univers social et celui du

¹⁰ Voir particulièrement le numéro de la revue *Éducation et francophonie* coordonné par Lavoie, Blanchet-Cohen et Bacon (2021) intitulé : *Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation*.

développement personnel – dans lesquels les Autochtones font partie du curriculum prescrit.

1.3.1.1. L'historique et l'état actuel de la recherche sur les représentations des Autochtones

L'exclusion des Autochtones du curriculum n'est pas nouvelle pour autant. En 1972, la publication du document *La Maitrise indienne de l'éducation indienne*, visant à promouvoir le contrôle du système d'éducation par les Premiers Peuples et le développement de programme à partir des philosophies autochtones, met en relief les lacunes de l'éducation des Autochtones et de l'ensemble des Canadiens (FIC, 1972). Dans la même décennie, Vincent et Arcand avaient relevé le caractère ethnocentrique des manuels québécois qui présentaient une caricature raciste des Autochtones (1979). An Antane Kapesh écrivait ainsi « Quand vous cherchez vos noms indiens partout dans les livres, vous ne vous y trouverez jamais vous-mêmes » (Kapesh 1976, p. 27). En 1995, au Québec, le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire déposait son rapport énonçant que des changements étaient nécessaires pour remédier à cette exclusion (Dufour, 2013). En 1996, le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones est considéré comme un appel de plus, canadien cette fois-ci, pour l'intégration des perspectives autochtones dans l'éducation (Haig-Brown, 2018).

Depuis ces publications, un consensus semble se dégager à propos d'un certain éloignement des représentations dans les manuels et dans les programmes vis-à-vis de ce que Vincent et Arcand avaient relevé (Bories-Sawala et Thibeault, 2019a; Éthier et Lefrançois, 2017; Stan et Lasserre, 2016; Warren, 2013). Néanmoins, les conclusions de

cette étude s'appliqueraient toujours (Di Mascio, 2014). L'ethnocentrisme n'aurait donc pas disparu et serait seulement plus subtil (Bories-Sawala et Thibeault, 2019a; Éthier et Lefrançois, 2017). Ainsi, on reste avec la même impression que Vincent et Arcand qui concluent en précisant, à propos des changements dans les manuels scolaires qui ont eu lieu entre 1940 et 1960, que : « Pourtant, ce que nous venons de dire au fil des chapitres, c'est que le chemin parcouru n'est pas si long et que le changement fut en somme assez superficiel. » (1979, p. 379).

Comme mentionné auparavant, les études recensées portent principalement sur les programmes qui relèvent des disciplines des sciences sociales. Vincent et Arcand (1979) expliquaient le choix de se concentrer sur les manuels d'histoire par le fait que la représentation des Autochtones ne se distinguait pas entre les matières. À ma connaissance, il n'existe aucune autre analyse, en ce qui concerne l'étendue de la période et des disciplines couvertes, que celle de ces anthropologues qui permettrait de confirmer l'actualité de cette observation¹¹. Or, dans la mesure où Di Mascio (2014) rappelle que les conclusions de Vincent et Arcand sont encore valables pour les manuels d'histoire utilisés de nos jours, il est peu probable que l'image des Autochtones dans les autres disciplines ait changé, compte tenu du peu de modifications apportées dans des disciplines dont le contenu fait partie du curriculum prescrit. En considérant le peu de recherches sur les autres disciplines et en suivant le postulat d'une faible variation des représentations entre les matières, je me baserai sur les recherches existantes pour brosser le portrait de la représentation des Autochtones dans l'éducation que reçoivent les non-autochtones.

¹¹ Bories-Sawala (2020) et Di Mascio (2014) font également ce constat.

1.3.2. Un portrait de la représentation des Autochtones

1.3.2.1. Les représentations contemporaines des Autochtones dans le curriculum

À partir d'une revue de littérature sur la représentation des Autochtones dans le curriculum, il est possible de rassembler des traits communs aux curriculums des différentes provinces canadiennes. Les représentations sont relevées d'analyses hors Québec de manuels (Clark, 2007; Schaefli, Godlewska et Lamb, 2019; St-Pierre, 2016) et de programmes (Miles, 2018; Schaefli, Godlewska et Lamb, 2019) et, au Québec, de manuels (Abdou et Chan, 2017; Déry et Mottet, 2017; Di Mascio, 2014; Bories-Sawala et Thibeault, 2019a; Bories-Sawala et Thibeault, 2019b; Stan, 2015a) et de programmes (Dello Sbarba, 2018; Déry et Mottet, 2017; Éthier et Lefrançois, 2017; Stan, 2015b; Warren, 2013). Ces études permettent de décrire de quelle manière l'ethnocentrisme scolaire exclut les Autochtones de l'école à travers la représentation de l'Autochtone qu'il est possible de classer selon ces catégories : *spectateur, absent, vivant des problèmes, guerrier, contestataire et exotique*¹².

Les Autochtones sont représentés comme des *spectateurs* de l'histoire et sont placés hors de la trame narrative de la construction de la nation – central au récit (Bories-Sawala et Thibeault, 2019a; Lefrançois, et al. 2010; Schaefli, Godlewska et Lamb, 2019; Stan, 2015b). On remarque cela également lorsqu'il est question du Nord québécois dans le programme de géographie au secondaire qui « met surtout l'accent sur les ressources

¹² Les catégories sont reprises du travail de Clark (2007) qui parle de son côté de : *spectator, invisible, problem, savage warrior, uniquely spiritual, protestor et exotic*. Les catégories *uniquely spiritual* et *exotic* ont été jumelées car j'ai jugé que l'essentialisation de la spiritualité des Autochtones contribue à la construction des Autochtones comme exotiques.

qui ont contribué au développement économique du Québec » (Déry et Mottet, 2017, p. 283) soit à ce qui sert à la construction de la nation.

Avant le changement du programme d'*Histoire du Québec et du Canada* en 2017, les Autochtones étaient *absents* du programme après la guerre de Sept Ans (Bories-Sawala et Thibeault, 2019a; Lefrançois et al., 2010 ; Stan et Lasserre, 2016). Dans l'ancien programme, ils réapparaissent au XX^e siècle, après avoir été *absents* pendant près de 200 ans, à part quelques apparitions qui font office d'exceptions. Leur absence serait toutefois moins marquée dans le programme de 2017 (Bories-Sawala et Thibeault, 2019b), mais continue de marquer les autres programmes et disciplines.

Lors de ce retour, ils sont présentés à travers les *problèmes* qu'ils ont vécus, et ce, sans contextualisation historique (Bories-Sawala et Thibeault, 2019; Clark, 2007; Di Mascio, 2014). Par exemple, les manuels n'abordaient pas tous les pensionnats avant que ce sujet devienne un contenu obligatoire (Bories-Sawala et Thibeault, 2019). Finalement, cette absence de contextualisation historique maintiendrait le colonialisme dans un passé lointain, sans répercussions pour la société contemporaine (Schaeftli, Godlewska et Lamb, 2019).

La représentation des Autochtones comme *guerriers* que relève Clark pourrait s'avérer pertinente pour marquer la division entre le « bon » Autochtone et le « mauvais » Autochtone présentée dans certains manuels (Lefrançois et al., 2010). Cette distinction, qui est relevée avant 2010 dans les manuels analysés par Lefrançois et al. (2010), introduit une dichotomisation des cultures autochtones entre Algonquins et Iroquois et au sein de

laquelle les Algonquins sont les alliés et les Iroquois représentent les ennemis (Dufour, 2013).

Ces représentations se renforcent mutuellement puisque l'absence de la continuité du colonialisme laisse le champ libre aux explications essentialistes relevées par certain·e·s (Abdou et Chan, 2017; Bories-Sawala et Thibeault, 2019; Clark, 2007). En ce sens, le retour des Autochtones le programme d'histoire les met en scène comme des *contestataires* (Bories-Sawala et Thibeault, 2019; Clark, 2007). En effet, le programme établit une opposition entre l'État raisonnable et les Autochtones émotifs (Schaeffli, Godlewska et Lamb, 2019), opposition qui sert à discréditer les Autochtones dans leurs luttes politiques et à valoriser la bienveillance de l'État (Coulthard, 2018). D'ailleurs, on peut lier cette représentation de l'Autochtone comme contestataire à celle de *guerrier*. Par exemple, dans la présentation de la Crise d'Oka, l'ensemble des Mohawks impliqués sont décrits comme étant des *Warriors*, construisant ainsi une image des Autochtones comme violents comparativement aux non-autochtones (Di Mascio, 2014). Qui plus est, le choix de nommer cet évènement ainsi plutôt que la « résistance de Kanehsatake » contribue à l'effacement du territoire autochtone et du rapport de pouvoir, tout en renforçant la représentation des Autochtones comme *contestataires*¹³.

En dernier lieu, les cultures autochtones sont présentées de manière folklorique et immuable, contribuant à une représentation *exotique*. Cela se reflète dans l'opposition faite dans le programme de *Science et technologie* entre les croyances, qui sont souvent

¹³ Je remercie Sabrina Moisan de m'avoir fait remarquer ce point important sur la manière de nommer cet évènement.

présentées comme le facteur déterminant de l'organisation sociale des Autochtones (Bories-Sawala et Thibeault, 2019), et la connaissance scientifique (Duquette et Couture, 2020). Cette dichotomie fait partie de la distinction entre culture et nature. La représentation des Autochtones comme des êtres intensément spirituels les éloigne de la civilisation dans la structure d'évaluation des valeurs où la raison occupe le premier échelon. De plus, le programme de géographie :

« laisse à penser que les populations du Nord, le plus souvent autochtones, apparaissent comme “les autres”, éloignés de la “modernité” du Québec du Sud, si différents que la compréhension de leur quotidien semble impossible, comme s’ils habitaient dans un “autre pays”, hors Québec. » (Déry et Mottet, 2017, p. 286).

Bref, il présente des traits culturels sans préciser le contexte d'action, les significations et leur rôle. Ces traits culturels sont réduits à l'exotisme en ce qu'ils diffèrent et s'éloignent de la culture majoritaire occidentale.

L'étude des représentations des Autochtones comme *spectateurs, absents, vivant des problèmes, guerriers, contestataires et exotiques* nous informe sur la manière dont le récit demeure centré sur la construction de la nation majoritaire eurodescendante. Il est à noter qu'à la lecture de ces études, il ne ressort pas de grande distinction autant entre les manuels et les programmes qu'entre le monde anglophone et le monde francophone. Si toutes ne relèvent pas l'ensemble des catégories dans leurs analyses, celles que j'ai regroupées témoignent de la présence de l'ensemble de ces représentations des Autochtones dans le curriculum.

1.3.2.2. Le cas du programme d'*Histoire du Québec et du Canada*

L’ethnocentrisme¹⁴ dans l’enseignement de l’histoire se présenterait par un récit qui demeure orienté, malgré les différents changements de programmes et de manuels, sur la construction de la nation canadienne (Schaefli, et al., 2019 ; Miles, 2018) et québécoise (Éthier et Lefrançois, 2017 ; Stan, 2015b ; Warren, 2013 ; Lefrançois et al., 2010). Cette centration n’est pas neutre puisqu’elle s’appuie sur une certaine représentation des Autochtones (Déry et Mottet, 2017) permettant au groupe majoritaire d’occuper le devant de la scène et contribue à réifier le statut minoritaire des Autochtones. Cette minorisation permet de les exclure – de les effacer – de la construction de la nation (Schaefli, Godlewska et Lamb, 2019 ; Bories-Sawala et Thibeault, 2019), et de la société québécoise (Déry et Mottet, 2017).

Warren avance que les « finalités de l’apprentissage » du cours d’histoire seraient passées de « la mémoire et les savoirs », en passant par « l’histoire et les savoir-faire », pour être aujourd’hui « la citoyenneté et les savoir-être » (2013, p. 48). Malgré les changements dans les finalités, les lunettes demeurent les mêmes : il s’agirait d’une mémoire, d’une histoire et d’une citoyenneté non-autochtone issue de la colonisation européenne. En effet, Éthier et Lefrançois soulignent, depuis l’implantation du nouveau programme d’*Histoire du Québec et du Canada* pour le deuxième cycle du secondaire en 2017, la prégnance à la fois « dense » et « mince » de l’idéologie nationaliste qui rappelle le duo « mémoire et savoirs » (2017, p. 59). De plus, ils avancent que le programme

¹⁴ L’ethnocentrisme est le fait de juger une autre culture à partir des normes et des valeurs de sa propre culture.

« oscille entre une approche scientifique et méthodique de l'histoire et une définition de son rôle patrimonial l'associant à la mémoire » (Éthier et Lefrançois, 2017, p. 58). Bref, si les concepts ont changé, le point de vue reste celui des « nouveaux venus », soit celui des colons (Bories-Sawala et Thibeault, 2019).

Un regard succinct sur le programme *Histoire du Québec et du Canada* (2017) enseigné en troisième et en quatrième secondaire permet d'illustrer ces constats. Ainsi, on peut lire, dans les premières lignes du programme, que : « [l']étude des particularités du parcours d'une nation, d'une société, d'un groupe permet l'inscription de ses membres dans le temps long et favorise la construction de leur identité en tant que sujets de l'histoire » (MEES, 2017, p. 1). De quelle nation, société et groupe est-il question? Qui sont les membres de ces unités? Ces membres ont-ils la même « identité »? Plusieurs concepts mentionnés dans le programme, comme ceux de nation, de société et de groupe, portent une certaine ambiguïté sur leur contenu et semblent renvoyer aux Québécois d'ethnicité canadienne-française. C'est le cas du mot « national », dans le troisième thème intitulé « 1791-1840 Les revendications et les luttes nationales ».

De plus, quand le programme parle de « décolonisation » ou d'« assimilation », il fait référence à la réalité des Canadiens français uniquement. Ces constats traversent le programme, par exemple, quand il est question du droit de vote des femmes, il est écrit : « [a]yant obtenu le droit de vote au fédéral en 1918, sous l'effet des revendications d'activistes de plusieurs provinces canadiennes, les femmes ont gain de cause au Québec en 1940 » (MEES, 2017, p. 49). Il n'est pas question des femmes autochtones qui, elles, ont obtenu le droit de vote au Canada bien après la Seconde Guerre mondiale et de manière

inégale selon les nations et les provinces. Alors, que faut-il comprendre de ces deux moments identifiés dans la ligne du temps du programme : « octroi du droit de vote aux Québécoises » et « octroi du droit de vote aux Canadiennes » Qui sont les Québécoises et qui sont les Canadiennes dans le programme ?

Puis, pour terminer, pourquoi est-il question d'une forme de nationalisme et non d'un nationalisme, simplement, lorsqu'il est question des droits des Autochtones? Quel est le contexte des conventions établies pendant cette période? Ces quelques observations permettent de constater de quelle manière le programme privilégie le point de vue des descendants des Français et des Anglais : le cours *d'histoire du Québec et du Canada* serait donc davantage celui des colons. L'effacement des Autochtones qu'implique cet ethnocentrisme se manifeste également dans la politique qui encadre la prise en compte du pluralisme en éducation au Québec.

1.3.2.3. La Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle

La question de la prise en compte du pluralisme dans les cours relève notamment de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (PISEI) qui oriente l'aménagement des rapports ethniques¹⁵ à l'école (MEQ, 1998). La PISEI se divise en deux orientations : l'intégration des élèves issus de l'immigration à l'école québécoise et l'éducation interculturelle. C'est le cadre à partir duquel le savoir vivre ensemble est

¹⁵ D'après Juteau, « Les rapports ethniques sont des rapports sociaux objectifs qui unissent, dans un même univers matériel et symbolique, des groupes de tradition culturelle qui entretiennent une croyance subjective à un héritage commun (Weber, 1971 [1921-1922.]). Ils font partie d'un système plus vaste qui comprend des groupes humains différenciés selon la race, l'ethnie ou la nationalité. Ils mettent ainsi en lumière un autre mode de classification et de hiérarchisation sociales qui s'effectue d'après l'origine et l'appartenance culturelle et nationale : l'ethnicité ou la nationalité (Simon, 1983) » (2015, p.180).

abordé au sein de l'école québécoise. La PISEI avance que l'orientation d'éducation interculturelle « [concerne] tous les élèves du système scolaire, qu'ils ou qu'elles soient nés au Québec ou non, francophones, anglophones ou autochtones » (MEQ, 1998, p. 24). L'orientation de l'éducation interculturelle comprend des visées relatives à la représentation des membres du personnel scolaire et à leur formation. L'éducation interculturelle, dans la PISEI, porte sur l'apprentissage et sur la valorisation du français pour la transmission d'une culture commune et la transmission du patrimoine culturel québécois. À ce sujet, la PISEI spécifie que :

« [i]l est important aussi d'intégrer – et non pas uniquement d'ajouter en couches stratifiées – la contribution de la minorité anglophone et des Amérindiens [sic], de même que des groupes d'origines variées du Québec, à la construction et au développement de notre société, de notre mémoire et de notre identité collectives » (MEQ, 1998, p. 28).

Toutefois, le cadre normatif interculturel semble se centrer sur les élèves issus de l'immigration et fait généralement fi des Autochtones. Ainsi, ces derniers y sont mentionnés explicitement à trois reprises, comparativement à 51 pour les « immigrants ». En ce sens, la diversité à laquelle la PISEI s'adresse est restreinte aux personnes immigrantes et aux personnes ne parlant pas le français¹⁶. Les Autochtones, pour leur part, font partie de la « diversité historique de l'effectif scolaire québécois » composée selon la politique par les « Canadiens français, les Canadiens anglais et les Amérindiens [sic] »

¹⁶ Contrairement à la PISEI qui a été actualisée 2015, sur le site web du ministère de l'Éducation, la définition de la diversité renvoie « à l'immigration récente; aux vagues migratoires plus anciennes; aux communautés francophones et anglophones issues de la colonisation; aux Autochtones ». La politique officielle, elle, demeure centrée sur l'immigration tandis que le site web ne représente pas un cadre normatif officiel.

(MEQ, 1998, p. 3). La politique viserait donc essentiellement une diversité issue de l'immigration.

Bref, 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, la construction de l'identité culturelle majoritaire a impliqué la minorisation d'identités culturelles minoritaires, principalement celles des Premiers Peuples, et continue d'y participer (Battiste, 2004; Melançon, 2021; Tuck et Yang, 2012). Il est possible de constater que cette minorisation dans la trame narrative du programme, telle que présentée auparavant, se fait précisément en diminuant l'expérience historique et contemporaine des Autochtones afin que l'identité « nationale » traverse les époques et le territoire.

1.4. La question de recherche

La question de recherche proposée s'appuie sur trois constats mis en évidence dans les dernières pages, soit :

- 1) Le caractère contemporain du colonialisme de peuplement et de la participation de l'école à une logique d'effacement des Autochtones comme en témoignent le portrait des représentations des Autochtones dans le curriculum et la quasi-absence de ceux·celles-ci de la Politique d'intégration et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998);
- 2) Le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités dans le contexte de l'école des colons et de la place de l'éducation dans le colonialisme de peuplement;

3) Le fait que les recherches sur les contenus autochtones au sein de l'école québécoise se sont intéressées surtout aux représentations des Autochtones dans le curriculum (Déry et Mottet, 2017; Éthier et Lefrançois, 2017; Bories-Sawala, 2020) ou aux pratiques dans une perspective didactique (Côté, 2021b; Lanoix, 2017). D'ailleurs, à propos de la littérature scientifique sur l'enseignement aux non-autochtones, Côté précise que :

« les recherches menées en contexte québécois, publiées jusqu'à date, se sont concentrées sur les questions de formation des enseignants dans les communautés autochtones et les manières de favoriser des approches pédagogiques autochtones pour l'enseignement du français aux élèves dans les communautés autochtones. » (2021a, p.108)

De plus, peu d'articles concernant les Autochtones dans le curriculum québécois inscrivent cette question dans le cadre du colonialisme de peuplement, absence également observée sur le même sujet dans le contexte néo-zélandais (Harcourt, 2020) et les articles consultés ne présentent pas une analyse sociologique des pratiques du personnel enseignant comme je le proposerai dans le prochain chapitre.

Ce mémoire souhaite donc mieux comprendre de quelle manière ces rapports sociaux liés au colonialisme prennent forme et le sens que le personnel enseignant accorde à ces rapports sociaux. Je formule donc la question de recherche suivante : Comment se manifeste l'effacement des Autochtones dans la mise en scène du rôle du personnel enseignant à l'école des colons? Et je formule les sous-questions suivantes : Comment le personnel enseignant définit-il les rapports entre Autochtones et non-autochtones ? Comment le personnel enseignant définit-il son rôle dans ces rapports ?

CHAPITRE II – LE CADRE THÉORIQUE

UNE APPROCHE INCLUSIVE, POSTCOLONIALE ET INTERACTIONNISTE DU RÔLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

L'approche de ce mémoire se situe au carrefour de la pédagogie inclusive, d'une approche postcoloniale et de la sociologie interactionniste. Afin de répondre à la question de recherche et de préciser les objectifs de recherche, j'examinerai différentes approches qui abordent la prise en compte du pluralisme, telles que la pédagogie inclusive et les études postcoloniales qui permettent de comprendre les rapports sociaux inégalitaires entre non-autochtones et Autochtones. Dans un premier temps, les approches inclusive, postcoloniale et décoloniale seront mobilisées de manière conjointe pour aborder ce problème de recherche. Après avoir exposé les possibilités et les limites de la pédagogie de l'inclusion au regard des relations ethniques, je présenterai certaines limites que pose l'éducation interculturelle à l'approche inclusive. Puis, je décrirai une approche postcoloniale de la pédagogie inclusive.

Dans un deuxième temps, je présenterai le cadre d'analyse qui s'inscrit dans la tradition de la sociologie interactionniste. Après avoir introduit l'interactionnisme, je spécifierai les concepts qui ont été retenus afin de répondre à la question de recherche. Ainsi, il sera question des concepts de *définition de la situation*, de *rôle*, de *maitrise des impressions* et de *rupture de représentation* que j'ai empruntés au cadre d'analyse de la mise en scène de la vie quotidienne développée par le sociologue Erving Goffman (1973).

Dans un troisième temps, je décrirai le traitement des concepts de *rôle* et de *neutralité* en éducation afin de clarifier l'approche inclusive, postcoloniale et interactionniste de ce mémoire. Ainsi, bien que la littérature sur le sujet permette de décrire la situation des Autochtones dans le curriculum d'une manière qui pourrait être qualifiée d'*objective* – en s'attardant aux représentations des Autochtones dans le programme – le cadre théorique adopté ici propose de porter le regard sur la définition du personnel enseignant, soit sur son interprétation de la situation des Autochtones dans le curriculum.

2.1. Une approche postcoloniale de la pédagogie inclusive

2.1.1. La pédagogie de l'inclusion

Étant donné que l'ethnocentrisme du curriculum prescrit de l'école québécoise ne touche pas que les Autochtones mais aussi les populations minoritaires en général (Mc Andrew et al., 2007; Hirsch et Mc Andrew, 2012), un enjeu se pose relativement à la prise en compte du pluralisme en éducation. L'approche inclusive de l'éducation semble faire consensus aujourd'hui quant à la gestion des relations ethniques à l'école (Potvin, 2018). Cette approche s'est développée dans le domaine de l'adaptation scolaire à l'intention des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou des élèves en situation de handicap et s'étend maintenant à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique (Borri-Anadon et al., 2015).

L'approche inclusive postule que « la diversité est la norme » (Potvin, 2017, p. 102) dans une logique de « dénormalisation » (Rousseau et al., 2015). La

dénormalisation a pour but que les élèves « [vivent] pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptées en société » (AuCoin et Vienneau, 2015, p. 70). Cette logique s'oppose à la normalisation qui propose que les élèves soient considérés comme normaux : l'école devrait être indifférente aux différences en proposant une même école pour l'ensemble des élèves. Plutôt, une école inclusive devrait être adaptée « aux réalités et besoins des élèves » (Potvin, 2018, p. 11) qui sont divers par définition. La responsabilité de la transformation de l'école repose donc sur le fonctionnement de l'école en tant que système et non pas sur le fonctionnement de l'élève, comme c'est le cas dans une logique de normalisation.

L'éducation inclusive succède à trois courants concernant les relations ethniques à l'école, et s'en inspire. Ainsi, elle :

« partage particulièrement avec *l'approche antiraciste/critique* des objectifs de lutte contre l'exclusion et les inégalités, avec *l'éducation interculturelle*, la prise en compte des réalités socioculturelles de l'élève et, avec *l'éducation à la citoyenneté*, le développement de connaissances et de compétences civiques, démocratiques et de justice »¹⁷ (Potvin, 2018 : 10)

Cela se constate dans les deux finalités poursuivies par la pédagogie inclusive : l'une d'*équité* et l'autre *transformative* (Borri-Anadon et al., 2015, p. 52). Ainsi, une école inclusive implique l'ajustement par des mesures d'*équité*. Dans cette finalité, l'attention portée aux réalités spécifiques des élèves se construit en lien avec « les possibles processus et pratiques d'exclusion marquant les systèmes éducatifs » (Goyer et Borri-Anadon, 2019, p. 1) et contribuerait ainsi à la lutte aux discriminations dans un objectif d'élimination de l'exclusion – la visée *transformative*. Bref, l'approche inclusive nécessite d'abord la

¹⁷ Je souligne.

reconnaissance des processus d'exclusion de l'école permettant de développer une capacité de transformation des acteur·rice·s scolaires vis-à-vis des possibles processus d'exclusion pour maintenir une culture d'équité.

Ces finalités d'équité et de transformation impliquent une reconnaissance du fait que l'activité scolaire peut participer aux inégalités. Ainsi, en continuité avec les travaux en sociologie de l'éducation, le paradigme inclusif remet en question la posture de neutralité de l'école. En effet, Bourdieu et Passeron (1970) ont montré de quelle manière un système scolaire prétendument neutre, qui serait aveugle aux différences d'origine sociale, reproduit les positions sociales. Depuis, plusieurs travaux ont montré que l'école n'est pas neutre dans la reproduction des inégalités sociales, que ce soit par la structure du système scolaire (Maroy et Kamanzi, 2017), par les interactions entre le personnel enseignant et les élèves (Magnan et al., 2016) ou par les contenus qui sont enseignés (Éthier et Lefrançois, 2017). C'est en ce sens que Giroux considère que la pédagogie est politique, dans la mesure où l'école s'inscrit dans des rapports de pouvoir plutôt que d'être une institution neutre vis-à-vis ces rapports sociaux inégalitaires : « *On the contrary, I understand pedagogy as political because it is inherently productive and directive practice rather than neutral or objective* » (Giroux, 2013, p. 6). En ce sens, le rôle de l'école dans une perspective inclusive est de prendre en compte le pluralisme et les identités multiples pour transformer la structure des inégalités plutôt que de reproduire ces inégalités. À cet effet, il importe, comme le suggèrent certain·e·s, d'analyser les rapports sociaux inégalitaires qui traversent le domaine de l'éducation (Goyer et Borri-Anadon, 2019; Potvin, 2018).

2.1.1.1. Les limites de l'éducation inclusive pour l'étude des relations ethniques à l'école

Bien que l'approche inclusive s'impose dans le domaine de l'éducation, diverses critiques peuvent lui être adressées, surtout à propos des manières dont elle est mobilisée. Il faut en tenir compte dans le contexte de ce mémoire. L'intention n'est pas de développer l'entièreté de ces critiques mais de présenter brièvement celles qui expliquent le choix d'adopter une approche postcoloniale de la pédagogie de l'inclusion. Ainsi, je discuterai d'abord de l'instrumentalisation néolibérale de la diversité, d'une approche déficitaire de l'équité et de la centration sur l'immigration, notamment, par ses liens avec l'éducation interculturelle. Cela m'amènera finalement à discuter des limites de l'éducation interculturelle dans ce contexte.

Une première limite associée à la manière dont l'on réfère à cette approche est son inscription dans une logique néolibérale¹⁸ de l'éducation (Potvin, 2018). Le concept de diversité établit une distinction entre, d'un côté, un « nous » majoritaire et, de l'autre, un « eux » minoritaire, représentant ce qui vient diversifier le groupe majoritaire qui, lui, représente la norme. La logique néolibérale propose que la diversité puisse enrichir le « nous ». Suivant cette logique, ce qui ne fait pas partie du « nous » est conçu comme une donnée quantifiable selon le potentiel d'enrichissement au commun. Ceci sous-entend une hiérarchisation – donc, des rapports inégalitaires – de l'autre par rapport à la valeur ajoutée

¹⁸ Le néolibéralisme renvoie aux politiques de rétrécissement de l'État-providence et du secteur public. Le néolibéralisme viendra transformer la relation entre l'éducation et l'économie capitaliste en plaçant des systèmes éloignés *a priori* des logiques d'accumulation du capital dans une logique de marchandisation. Voir Laval, C. et al., (2012); Dardot, P. et Laval, C. (2010).

à la société majoritaire. C'est en partie en réponse à cette critique que l'on évitera le concept de diversité pour lui préférer celui de minorité au sens sociologique, qui renvoie aux rapports de pouvoir et à l'aspect relationnel des statuts identitaires au sein de la structure sociale. Cela étant dit, j'utiliseraï plutôt le terme « pluralisme » défini, comme l'écrivent Amiraux et Araya-Moreno, « *as day-to-day constraint of being with others and not only as taken-for-granted diversity or normative aspirations* » (2014, p. 93), soit à un pluralisme de fait qui caractérise les interactions quotidiennes de la société québécoise contemporaine.

Ensuite, l'idée de répondre aux besoins diversifiés des élèves dans une perspective inclusive peut renforcer une perspective déficitaire qui met l'accent sur les besoins particuliers des élèves, en percevant ces besoins comme des déficits par rapport à une norme qui, malgré le fait que la logique de dénormalisation prime, n'est pas remise en question fondamentalement, pour le moment du moins. Dans cette perspective, certaines caractéristiques culturelles sont considérées comme étant des déficits par rapport aux caractéristiques de la culture majoritaire. Un tel usage – déficitaire – de cette approche masque les effets systémiques et distribue des stigmates (Collins et Borri-Anadon, 2021; Potvin, 2018). De plus, l'énonciation d'une diversité normative occulte les rapports asymétriques des groupes marginalisés vis-à-vis la structure scolaire et l'imbrication des expériences inégalitaires dans le parcours des élèves (Potvin, 2018).

La définition de la diversité liée à l'ethnicité, souvent comprise dans l'approche inclusive, implique les relations entre les francophones, les anglophones et les personnes issues de l'immigration. Cette centration sur l'immigration, que l'on constate dans l'étude

des relations ethniques selon l'approche inclusive en éducation, n'est pas étrangère au modèle de l'interculturalisme qui demeure, dans le domaine de l'éducation comme ailleurs, le « modèle d'aménagement de la diversité ethnoculturelle » dominant au Québec (Salée, 2010 : 150). Comme c'est le cas dans la PISEI, les Autochtones sont associés à la nébuleuse « diversité historique » ou aux côtés des Français et des Anglais. Cette définition de la diversité comporte deux enjeux : d'une part, il y a une occultation des marqueurs raciaux dans les relations entre minoritaires et majoritaire et, d'autre part, la catégorie « diversité historique » tend à homogénéiser les relations entre les groupes sans tenir compte des rapports sociaux inégalitaires contemporains et historiques. Par ailleurs, Piquemal et Labrèche soulignent que Gérard Bouchard, dans son modèle d'interculturalisme souvent cité, n'aborde pas les relations avec les Autochtones car elles ne concerneraient que le gouvernement fédéral (2018, p. 173). Cela s'est notamment manifesté par l'exclusion des Autochtones de la commission Bouchard-Taylor (Schaeffli et Godlewska, 2014).

D'après Salée, une autre limite de l'éducation interculturelle est sa centration sur des attitudes qui favoriseraient les relations interpersonnelles, la rencontre, le dialogue, la réciprocité et l'ouverture, sans nier son identité. Cette préoccupation à propos des attitudes n'aborde pas le fait que ces différences culturelles et ces relations s'inscrivent dans des rapports sociaux inégalitaires (Salée, 2010, p. 153). En effet, l'éducation interculturelle, en mettant de l'avant ces attitudes, s'est révélée insuffisante au cours de la dernière

décennie¹⁹ et ne permet pas de répondre pleinement à la visée transformative de l'éducation inclusive (Potvin, 2018; Salée, 2010).

Enfin, certaines tensions existent entre la finalité de transformation sociale actualisée par l'éducation interculturelle à partir de la PISEI et l'approche inclusive. D'abord, dans ce cadre interculturel, l'attention ne porte pas sur les rapports d'exclusion mais plutôt sur les relations interpersonnelles tandis que l'approche inclusive se fonde sur la transformation des rapports d'exclusion. Cette évacuation des rapports de pouvoir se manifeste, par exemple, dans le fait que les acteur·rice·s scolaires perçoivent le racisme comme un phénomène interpersonnel (Collins et Borri-Anadon, 2021; Potvin et Carr, 2008). De plus, la PISEI s'inscrit dans une approche d'intégration associée à la logique de normalisation qui s'oppose à la dénormalisation de l'approche inclusive (AuCoin et Vienneau, 2015). L'approche interculturelle, telle que présentée dans la PISEI, ne permet pas d'étudier pleinement les rapports sociaux inégalitaires qui traversent l'espace scolaire. En ce sens, l'articulation de l'approche postcoloniale et de l'approche inclusive ouvre d'autres possibilités, nécessaires pour recadrer l'approche inclusive à la lumière des limites identifiées dans le contexte du colonialisme de peuplement.

2.1.2. L'approche postcoloniale

Les études postcoloniales ont abondamment abordé les questions des rapports de pouvoir ainsi que celles de la construction et de la transmission des connaissances. Il faut

¹⁹ L'augmentation des crimes haineux, l'attentat à la grande mosquée de Québec en 2017, la « radicalisation du discours public » autour de la Charte du Parti Québécois, les débats relatifs à la « crise » des accommodements raisonnables seraient autant de manifestations de l'insuffisance de l'interculturalisme (Potvin, 2018; Salée, 2010).

souligner que l'approche postcoloniale est un champ d'études hétérogène (Kanu, 2006) qui est davantage mobilisé dans la littérature scientifique anglophone que dans la littérature scientifique francophone où le mot est polysémique et peut donc porter à confusion (Côté, 2019b). Dans une revue de littérature préliminaire à propos de « l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres et dans les programmes scolaires » (p. 26), Côté (2019b) souligne que les termes « décolonisation » et « postcolonial » sont abordés de manière interchangeable dans la recherche francophone, et ce, sans en proposer de « définition précise ». Voyer (2016) relève pour sa part que l'usage du concept de colonie de peuplement ou d'occupation est relativement récent au Canada et particulièrement dans les écrits scientifiques francophones. Dans le contexte de ce mémoire, le terme « postcoloniale » dans « approche postcoloniale » ne désigne pas une période historique. Il s'agit plutôt d'une approche qui s'intéresse à la réalité persistante des rapports coloniaux.

Le postcolonialisme est une approche critique qui propose une déconstruction des savoirs dominants à partir des savoirs des groupes minoritaires, et ce, dans une compréhension constructiviste de l'identité. Marhouse résume le postcolonialisme « *as a set of perspectives and tools for examining knowledge, representations and power* » (2017, p. 161). Trois courants sont repérables dans les orientations contemporaines du postcolonialisme : l'orientalisme, le subalternisme et le cosmopolitisme (Benessaeih, 2010). L'orientalisme dénonce la manière dont l'Occident parle des mondes non occidentaux uniquement à partir du point de vue de l'Occident. Edward Saïd, figure importante de ce courant, développe une « critique anti essentialiste » des récits qui

« [réduiraient] des cultures [non-européennes] à quelques traits stéréotypés » (Benessaieh, 2010, p. 2). Le courant du subalternisme propose, quant à lui, de placer au centre de l'analyse les groupes marginalisés en décentrant les récits des Européens et en rétablissant les sources non majoritaires de savoir. Le courant du cosmopolitisme, de son côté, réitère le caractère socialement construit de l'identité alors qu'il ne considère les identités comme « ni fixes, ni pures, ni nettement circonscrites par les contours des États-nations » (Benessaieh, 2010, p. 3). L'attention est donc portée sur les relations et sur les rapports sociaux en opposition à une posture essentialiste. Appliqué au contexte de cette recherche, il s'agit d'une analyse des rapports sociaux inégalitaires liés au colonialisme qui traversent et structurent les connaissances et les pratiques dans le domaine de l'éducation (Kanu, 2006).

2.1.3. L'approche décoloniale de l'éducation : des apports pour une approche inclusive

Une autre approche mobilisée pour aborder les enjeux liés au colonialisme en éducation et qui s'est construite en lien avec les études postcoloniales se veut décoloniale. Le domaine des études décoloniales, qui rappelle avant tout que le colonialisme structure encore les rapports sociaux contemporains, permet à mon avis de nourrir la perspective critique de l'approche inclusive en recentrant l'analyse sur les rapports sociaux inégalitaires. La présente recherche ne prétend toutefois pas être décoloniale. Considérant l'importance d'une approche décoloniale dans le domaine de la recherche sur les rapports

entre éducation et colonialisme, il convient d'en présenter les éléments clés en lien avec l'approche développée jusqu'à maintenant.

Une approche décoloniale de l'éducation se fonde sur une critique de la construction des savoirs et porte une visée transformative de l'éducation pour les Autochtones. Cette visée ne touche pas uniquement les connaissances. 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; Miles, 2018; Tuck et Yang, 2012). C'est en ce sens que ce mémoire ne s'inscrit pas dans une perspective décoloniale puisqu'il n'aborde pas directement les questions d'autodétermination et de souveraineté territoriale des Premiers Peuples. De plus, bien que ce mémoire propose une certaine critique du système éducatif québécois en contexte de colonialisme de peuplement, j'utilise des concepts issus de la tradition sociologique occidentale pour analyser la situation. L'inclusion des savoirs et des connaissances développées et transmises par des intellectuel·le·s autochtones vise à contribuer à un futur décolonial mais ici est plutôt le tenant d'une posture postcoloniale, voire anti-coloniale²⁰. Ma démarche s'inspire davantage de Calderon et de cette précision

²⁰ Je dois notamment cette réflexion à la lecture du mémoire de Voyer (2016) dans lequel il précise pourquoi sa recherche n'est pas décoloniale :

« De par mon utilisation de nombreux concepts et cadres d'analyses occidentaux pour approcher les réalités autochtones, ma recherche réitère le modus operandi décrit notamment par Kimberly M. Blaeser (professeure de littérature métisse ojibwée) où l'autorité émane des centres critiques occidentaux vers les réalités amérindiennes (M. Blaeser 1993 : 55-56). Ce mémoire produit ainsi un savoir dont la création sert le parcours académique d'un chercheur blanc francophone, ainsi que l'institution universitaire québécoise, et non directement une nation autochtone » (p. 53).

Il poursuit en précisant : « Toutefois, il [son mémoire] ne peut pas remplacer des recherches menées pour, par ou avec des membres de nations autochtones — en accord avec leurs propres agendas de recherche. » (2016, p. 54).

à propos de son travail d'enseignement à des non-autochtones : « *this work might be more appropriately contextualized 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 la neutralité du personnel enseignant dans l'enseignement à des non-autochtones dans le contexte de colonialisme de peuplement.

Même si ce travail ne poursuit pas des objectifs de décolonisation, il convient de préciser les tenants d'un tel processus. Sur le plan épistémique, l'éducation décoloniale vise à contrer l'« impérialisme cognitif » (Battiste, 2004) du colonialisme de peuplement qui renvoie au processus de construction d'une supériorité épistémique des savoirs occidentaux et, par conséquent, à la négation des perspectives autochtones. Ceci a comme résultat de légitimer un seul système de référence, issu des perspectives dominantes occidentales. Si l'approche postcoloniale offre les assises d'une déconstruction, la perspective décoloniale propose aussi une transformation (Battiste, 2004). Il s'agit en effet de créer et d'imaginer des pratiques éducatives hors de l'intendance des savoirs occidentaux pour construire une éducation dépouillée de la domination coloniale. La décolonisation consiste alors en un processus de construction d'un nouvel ordre décolonial (Battiste, 2013). Elle adopte une perspective de résurgence permettant la « revitalisation des valeurs et pratiques « traditionnelles » (Coulthard, 2018, p. 256) et de la relation au territoire qui « s'[inspire] [...] du passé de façon critique dans le but de transformer radicalement les relations de pouvoir coloniales qui dominent notre présent » (Coulthard, 2018, p. 260; voir aussi Battiste, 2002; Simpson, 2018; Smith, Tuck et Yang, 2019).

Ce mouvement de décolonisation implique un processus d'autochtonisation, soit de valorisation des perspectives autochtones, notamment des institutions scolaires, visant, entre autres, à contrer l'ordre de l'occidentalocentrisme (Battiste, 2004). L'autochtonisation concerne à la fois les contenus et les pratiques (Donald, 2009; Pete et al., 2013). Pour les formatrices Pete, Schneider et O'Reilly (2013), la décolonisation de leur pratique implique l'établissement de relations fondées sur la réciprocité entre l'enseignant·e et les enseigné·e·s en opposition à des relations hiérarchiques et autoritaires. Par exemple, en plaçant la tradition orale au centre de l'enseignement, la professeure transforme le système d'évaluation des normes « *of “good” teaching* » (Pete et al., 2013, p. 110). Ce faisant, elle dénormalise les normes dominantes occidentales de l'enseignement.

À l'instar de l'approche inclusive qui propose de passer à une logique de dénormalisation, une approche décoloniale propose une logique de décolonisation. La différence réside dans le fait de nommer le système de normes – lié à la blanchité et au colonialisme – que le processus déconstruit. Il s'agit ici de dénormaliser les normes dominantes des pratiques enseignantes tandis que la décolonisation nécessite la déconstruction des rapports sociaux d'oppression (Gaudry et Lorenz, 2019; Battiste, 2002; Grande, 2004). La décolonisation propose de déconstruire le système de normes en vertu duquel la société coloniale de peuplement occupe les territoires et légitimise leur occupation, qu'ils soient symboliques ou physiques. La décolonisation de l'éducation permet de construire, à partir de l'élimination des situations potentielles d'exclusion, une école inclusive qui ne reproduit pas les rapports sociaux inégalitaires liés au colonialisme.

Par conséquent, cette perspective requiert la remise en question des normes qui structurent les pratiques du personnel enseignant, en analysant la place qu'occupent ces normes dans l'ordre social colonial. En somme, cette approche n'est pas en contradiction avec l'approche inclusive telle qu'elle a été définie mais permet de dépasser ses limites, de se détacher de l'éducation interculturelle et, ce faisant, d'en renouveler l'aspect critique dans l'analyse des relations ethniques à l'école.

2.1.4. Tourner le regard vers les dominants

Dès le début de ce projet, l'intention était de comprendre la manière dont le groupe majoritaire définit la situation d'enseigner à des non-autochtones du point de vue non-autochtone, et ce, dans un contexte colonial. L'idée était, comme l'écrit Eid à propos des études sur la blanchité, de « tourner le regard vers les dominants » (Eid, 2018, p. 144). Dans ce contexte, je me suis demandé comment analyser la position de pouvoir, comme l'on fait Pinçon et Pinçon-Charlot, qui ont travaillé auprès de la haute bourgeoisie française afin de combler l'absence d'analyse de la position des classes privilégiées dans la sociologie urbaine (2005). Le travail de Pinçon et Pinçon-Charlot invite par ailleurs à réfléchir à l'impact de la position sociale des personnes participantes sur le déroulement de l'enquête. Par exemple, le concept de blanchité – qui est souvent une catégorie qui n'est pas nommée et qui devient une forme de normalité, que ce soit dans la recherche ou dans la vie quotidienne – et l'analyse de la position du dominant que cela implique peuvent susciter des réactions (Eid, 2018). Il faut préciser que le concept de blanchité est conçu dans une perspective constructiviste et fait référence à un statut social, dont les frontières

et les marqueurs ont fluctué historiquement et selon les contextes sociaux, au sein d'un rapport de domination (Eid, 2018). Plus précisément, Eid propose, à l'instar d'Ahmed « de saisir la blanchité phénoménologiquement, c'est-à-dire non pas comme une catégorie réelle, mais comme une catégorie de pratique qui structure les rapports sociaux, et dont les effets de pouvoir et de classement sont, eux, bien réels (Ahmed, 2007). » (Eid, 2018, p. 136). Comme c'est le cas pour les autres catégories de statut social abordées jusqu'ici, Eid rappelle avec justesse que « l'expérience de la blanchité est modulée en fonction des différentes positions que les personnes « blanches » occupent au sein d'autres rapports de domination, tels que les rapports de genre et de classe. » (Eid, 2018, p. 128)

Mon intention est d'analyser certains impensés de la situation des colons dans les rapports sociaux liés au colonialisme à l'instar de Pinçon et Pinçon-Charlot avec la haute bourgeoisie. Bien que cette recherche ne se déroule pas avec des Autochtones, il est important de souligner que la recherche scientifique fait partie de l'histoire du colonialisme (Benthouhami-Molino, 2015; Tuck, 2018). Tuck écrit ainsi que:

« When we look at the origin stories of many academic disciplines, we see they are entangled with the projects of settler colonialism: justifying the theft of Indigenous land and the demolition of Indigenous life and establishing racial hierarchies to justify the enslavement of Africans. » (Tuck, 2018, p.151)

De plus, les enjeux du colonialisme sont représentés comme étant seulement l'affaire des Premiers Peuples, masquant par le fait même qu'il s'agit d'un rapport social inégalitaire qui implique le fait qu'un groupe occupe une position de pouvoir. C'est particulièrement en tenant compte de cela que le regard est porté sur la position qu'occupe le groupe majoritaire dans ce contexte. Bref, l'approche inclusive propose de porter le regard sur les

rapports sociaux inégalitaires et l'approche postcoloniale, de problématiser la position du groupe majoritaire et de considérer que les pratiques du personnel enseignant sont structurées par le colonialisme. De plus, les deux approches proposent de remettre en question la neutralité des systèmes éducatifs tel qu'il sera abordé à la fin du présent chapitre.

2.2. Un cadre d'analyse interactionniste

Ce mémoire adopte l'interactionnisme symbolique comme cadre d'analyse pour aborder la question de l'effacement des Autochtones. Il s'agit d'une approche sociologique issue principalement des travaux de l'École de Chicago au début du XX^e siècle. Ce mémoire s'inscrit en continuité avec les différentes théories interactionnistes, principalement avec le travail d'Erving Goffman, dont j'emprunte le vocabulaire pour analyser les données.

2.2.1. L'objet de l'interactionnisme symbolique

Dans le domaine de la sociologie, l'interactionnisme symbolique se situe dans la filiation de la sociologie compréhensive de Max Weber, en ce que cette approche s'intéresse à saisir le sens que les personnes attribuent à leurs actions (Le Breton, 2012). Une autre filiation à relever, plus importante encore que celle de Weber pour les auteurs sur lesquels cette analyse se base, est celle de Georg Simmel qui insiste sur l'importance d'analyser les actions réciproques. Le concept d'action réciproque renvoie essentiellement au concept d'interaction, pour comprendre la société (Le Breton, 2012; Pruvost, 2015). Ainsi, pour Simmel, « La “société” n'est [...] que le nom donné à un ensemble

d'individus, liés entre eux par des actions réciproques » (Simmel, 1981, p. 90 cité dans Le Breton, 2012, p. 6). De même, Howard Becker, figure importante de l'interactionnisme, définit l'objet de la sociologie interactionniste comme l'action collective, soit ce que les gens font ensemble (Becker, 1985, p. 205). À partir du postulat que le social n'existe pas indépendamment des interactions mais que la réalité sociale se construit « par les interactions à travers des interprétations mutuelles suscitant un ajustement des acteurs les uns par rapport aux autres » (Le Breton, 2012, p. 6), de sorte que les structures sociales existent par et dans les interactions, ces interactions représentent l'objet de la sociologie interactionniste.

Il faut ajouter que les interactions sont symboliques dans la mesure où les personnes qui y prennent part ne réagissent pas aux actions des autres, mais agissent plutôt en fonction du sens donné aux actions présentes et passées des autres (Blumer, 1962). Blumer écrit en ce sens que « *human interaction is mediated by the use of symbols, by interpretation, or by ascertaining the meaning of one another's actions* » (Blumer, 1962, p. 180). Les normes, par exemple, n'existent pas indépendamment de l'interprétation qu'en font les acteur·rice·s. À ce sujet, Le Breton précise que « [l]es normes et les règles sont l'objet d'une relecture constante, d'une négociation sociale, elles ne s'imposent pas de l'extérieur, les acteurs en sont les maîtres d'œuvre » (2012, p. 6). Les normes sont des constructions sociales. L'interactionnisme symbolique propose de regarder comment elles se construisent et se maintiennent dans les interactions, et ce, parce que nous agissons avec les normes. Le fait de comprendre comment les gens interprètent une situation permet de mieux comprendre la société et le phénomène particulier qui est étudié.

En somme, dans une perspective interactionniste, la société est faite d'interprétations, à la fois de son action et de celle des autres. C'est à ce processus continu d'interprétation que renvoie l'idée des interactions symboliques. À partir de cette définition de la société, l'interactionnisme vise à comprendre comment les gens agissent, et ce, en analysant le sens qu'ils donnent à leurs actions et à celles des autres, comme c'est à partir de cette définition que les gens agissent. Becker résume donc que « les théories interactionnistes [...] prêtent attention à la manière dont les acteurs sociaux se définissent mutuellement et définissent leur environnement » (1985, p. 229). Dans ce mémoire, cette idée se traduit par les sous-questions suivantes : Comment le personnel enseignant comprend-il les rapports entre Autochtones et non-autochtones? Comment définit-il ses actions dans ces rapports? Comment définit-il la place des Autochtones? Comment définit-il son rôle dans les rapports entre Autochtones et non-autochtones? Ces questions ont par ailleurs servi à construire le guide d'entretien qui sera présenté dans le prochain chapitre.

2.2.2. La définition de la situation

Quelques concepts issus de l'approche interactionniste permettent d'envisager plus précisément ces questions, particulièrement celui de définition de la situation. Ce concept a d'abord été formulé par Thomas et Thomas, qui écrivent que : « *If men define situations as real, they are real in their consequences* » (1928, p. 572). Autrement dit, puisque c'est leur définition qui oriente leur manière d'agir, la situation « *est ce que les participants définissent qu'elle est* » (Berger, 2006, p. 121). En effet, c'est à partir de cette

définition que les gens interprètent le rôle qu'ils jouent dans cette situation et qu'ils lui donnent un sens (Goffman, 1973), d'où la pertinence d'en faire la description pour en dégager le sens. Ainsi, dans la perspective interactionniste les individus n'agissent pas en fonction des structures macrosociales, ils agissent en fonction des situations (Blumer, 1962) qui sont traversées par des rapports sociaux.

Ce concept de définition de la situation est central à la sociologie dramaturgique goffmanienne (Coulon, 2002) que je définirai maintenant. En considérant cela, je porterai une attention particulière à la manière dont le personnel enseignant définit les rapports entre Autochtones et non-autochtones, comme il est entendu que cette définition est constitutive des interactions.

2.2.3. La sociologie dramaturgique d'Erving Goffman

Précédemment, il a été question du fait que les normes sont construites socialement à travers la signification que leur donnent les acteur·rice·s; une norme existe donc par les interactions. C'est dans cette perspective que le sociologue Erving Goffman développe une sociologie dramaturgique dans son livre *La présentation de soi : mise en scène de la vie quotidienne*, en établissant le vocabulaire d'une analogie entre la vie sociale et le théâtre pour analyser les interactions.

Il faut d'abord préciser que l'analyse goffmanienne se situe au niveau microsociologique de l'interaction en face à face. Ainsi, Goffman développe un important schéma conceptuel pour décrire les interactions sociales – la manière dont les gens interagissent dans le cadre de la vie quotidienne – à partir d'une série de travaux et de ses

observations menées sur différents terrains. Il s'appuie, entre autres, sur des observations faites dans le cadre de sa thèse de doctorat, pour laquelle il a passé 12 mois dans une communauté insulaire de la Grande-Bretagne où il a participé à l'ensemble des activités de la communauté. Dans *La présentation de soi*, il parle, en particulier, de l'organisation d'un restaurant, des relations de voisinage, des visites des touristes, des discussions sur la météo, bref de l'ensemble des éléments qui constituent la vie quotidienne.

L'analogie avec le théâtre postule que la vie quotidienne est une représentation qui est mise en scène. Elle est donc composée d'interprètes et d'un public qui assiste à la représentation des premiers. Par exemple, le caissier à l'épicerie joue le rôle de caissier devant un public de clients avec qui il discute selon ce que lui permet le scénario, et ce, jusqu'au prochain client : « Bonjour; avez-vous trouvé ce que vous cherchiez; prenez-vous un sac; merci; bonne journée! ». Lorsqu'il marche pour retourner à son domicile, il joue le rôle de piéton qu'il respecte lorsqu'il croise des client·e·s. Dans leur rôle de piétons, il est convenu de ne pas s'adresser la parole comme cela a été le cas à l'épicerie. Ainsi, un regard et un hochement peuvent suffire pour témoigner que chacun·e sait que le cadre de l'interaction a changé, sous-entendant maintenant des rôles différents.

Après avoir présenté rapidement le travail de Goffman, il faut souligner deux choses. D'abord, ce mémoire ne propose pas d'analyser des observations au même niveau que l'a fait Goffman. En effet, les données qui seront analysées sont des transcriptions d'entretiens et non des données tirées d'un travail de terrain ethnographique comprenant des observations d'interactions en face à face. Malgré cela, inspiré par l'idée de ne rien considérer comme banal, j'ai tenté d'envisager l'ensemble de la démarche comme une

enquête de terrain. Il en sera question dans le chapitre suivant. De plus, la situation d'entretien représente une interaction en face à face entre le chercheur et la personne rencontrée. Ainsi, il est possible – et c'est ce que j'ai fait – de décrire la mise en scène telle qu'elle est perçue par les acteur·rice·s et d'en relever le sens qu'ils et elles y accordent. Dans le chapitre suivant, je développerai davantage sur les répercussions méthodologiques d'une telle posture.

Puis, le deuxième élément qu'il faut souligner à propos du cadre d'analyse dramaturgique est le fait que mon intention n'est pas de mobiliser l'ensemble de l'appareillage théorique. Il s'agit, comme le suggère Goffman, de prendre les concepts de l'analogie du théâtre qui permettent de mettre de l'ordre dans les données pour comprendre les rapports entre Autochtones et non-autochtones.

« The dramaturgical perspective [...] can be employed as the end-point of analysis, as a final way of ordering facts. This would lead us to describe the techniques of impression management employed in a given establishment, the principal problems of impression management in the establishment, and the identity and interrelationships of the several performance teams which operate in the establishment. » (1959, p. 240).

La perspective dramaturgique adoptée prend forme à travers quatre concepts auxquels Goffman s'intéresse. Premièrement, il y a la définition de la situation, décrite dans la section précédente. Vient ensuite le concept de rôle, soit de quelle manière « une personne [...] se présente elle-même et présente son activité aux autres » (Goffman, 1973, p. 9). Troisièmement, il y a la maîtrise des impressions, c'est-à-dire « par quels moyens [une personne] oriente et gouverne l'impression qu'elle produit » (Goffman, 1973, p. 9). Quatrièmement, le concept de rupture dans la représentation se penche sur « quelles sortes de choses [une personne] peut ou ne peut pas se permettre au cours de sa représentation »

(Goffman, 1973, p. 9). En reprenant l'exemple du caissier, ces questions pourraient être formulées de la sorte : Comment le caissier présente-t-il son rôle de caissier? Comment le caissier est-il en mesure de donner l'impression d'être un caissier ou de ne plus être un caissier? Qu'est-ce qui est permis de faire dans le cadre de la représentation de caissier qu'il n'est pas possible de faire lorsqu'il croise le client en tant que piéton? Ces trois concepts, le *rôle*, la *maitrise des impressions* et la *rupture de représentation*, seront maintenant abordés en détail.

2.2.3.1. Le rôle

D'abord, le rôle chez Goffman renvoie à une suggestion de « modèle d'action pré-établi » (1973, p. 23). C'est l'idée de jouer un personnage dans une représentation théâtrale. L'analyse des interactions se fait avec l'idée que les interprètes tentent de répondre aux attentes de leur rôle, les écarts tout comme la conformité par rapport à ce rôle permettant de décrire comment l'interprète se situe dans le monde social. Le rôle, dans une posture interactionniste, ne préexiste pas à l'interaction. Il se manifeste et se transforme dans les interactions. Ainsi, c'est l'interaction qui détermine le rôle. Par conséquent, le concept de rôle est toujours contextuel et doit être mis en lien avec la définition de la situation. Dans le contexte de ce mémoire, le concept interactionniste de rôle permet de décrire la manière dont les membres du personnel enseignant se définissent et la manière dont ils et elles présentent leurs actions.

2.2.3.2. La maitrise des impressions

Le concept de maîtrise des impressions est central à la sociologie dramaturgique.

En effet, pour Goffman, l'interaction se construit autour d'un jeu d'impression : le personnage souhaite donner l'impression qu'il joue bien ce personnage selon les normes de la situation depuis qu'il a quitté les coulisses. La maîtrise des impressions permet de comprendre comment les gens négocient la présentation qu'ils font d'eux-mêmes et de leurs actions. Maîtriser les impressions ne signifie pas que notre intention est de tromper la perspective des gens avec qui nous interagissons mais simplement que nous utilisons divers moyens pour produire l'impression que nous souhaitons laisser, et ce, en toute cohérence avec le rôle que nous jouons. Bref, c'est la manière dont nous mobilisons différentes ressources symboliques ou matérielles pour réussir la mise en scène du rôle joué et éviter une rupture dans sa représentation. Le caissier, par exemple, a un uniforme qui lui permet de rendre visible son rôle. Puis, lorsqu'il croise le client, il peut baisser les yeux et regarder ailleurs pour montrer qu'il a quitté son rôle de caissier. Ces techniques et ces caractéristiques sont nécessaires au bon déroulement de la représentation.

2.2.3.3. La rupture de représentation

Parfois, lors d'une représentation, différents éléments peuvent provoquer une « impression incompatible » (Goffman, 1973, p. 197) avec le rôle joué. C'est ce que Goffman appelle une rupture de représentation. Devant ces incidents, ou pour les prévenir, les interprètes adoptent des techniques de maîtrise des impressions, comme certains types de discours qui permettent de produire l'impression voulue. Toutefois, ces techniques peuvent ne pas suffire pour contenir l'ensemble des risques et éviter qu'une rupture de la

représentation survienne. Ce qui est intéressant avec ces ruptures pour comprendre le monde social, nous dit Goffman, est le fait que :

« Quand un incident se produit, la réalité affirmée par les acteurs s'en trouve menacée. Les personnes présentes risquent de réagir en se montrant troublées, mal à l'aise, gênées, nerveuses, etc. Les participants peuvent, à la lettre, perdre contenance. » (Goffman, 1973, p. 200).

Ces ruptures, dit-il, sont donc perceptibles dans la réaction de l'interprète et permettent de montrer que le rôle joué n'est qu'un personnage :

« Quand cette agitation ou ces manifestations de gêne deviennent perceptibles, la réalité soutenue par la représentation risque de s'en trouver encore plus compromise et affaiblie, car ces signes de nervosité se réfèrent dans la plupart des cas à l'acteur qui joue un personnage et non pas au personnage qu'il joue; l'acteur révèle ainsi au public une image de l'homme qui se cache derrière le masque. » (Goffman, 1973, p. 200)

Cette méthode d'analyse dramaturgique permet ainsi de décrire de quelle manière le personnel enseignant donne du sens à ses actions en suivant la perspective interactionniste.

2.3. La neutralité et le rôle en éducation

Comme l'idée de neutralité servira à décrire la mise en scène du personnel enseignant, je propose de faire un bref tour d'horizon du traitement de ce concept et de celui de rôle dans le domaine de l'éducation, puis de voir de quelle manière, à partir du cadre que je propose, j'envisagerai ces concepts.

D'abord, lorsqu'il est question du rapport entre neutralité et enseignement, Zaver (2015) recense deux textes importants : d'abord, le texte de Warnock (1975) puis, l'article de Kelly (1986). Ces deux auteur·trice·s prennent position sur la posture que l'enseignant·e doit adopter. Pour Warnock, la neutralité implique de jouer un personnage

qui serait différent de sa personne. Selon elle, cette posture serait intenable et même méprisable car elle ne serait pas authentique. Kelly, de son côté, établit une typologie des positions liées à la neutralité que le personnel enseignant pourrait adopter. Même si, pour Kelly, il s'agit de dresser une typologie de la neutralité pour aborder des sujets controversés, il conclut en déterminant une position qui serait la plus souhaitable.

Selon la typologie de Kelly, en abordant la question de rôle et de neutralité, plusieurs ont soutenu une posture ou une autre (Maxwell, 2022; Wolfs et al., 2020). Ainsi, les concepts de rôle et de neutralité dans l'enseignement sont généralement traités dans une perspective normative. On y parle, entre autres, de l'obligation de neutralité (Maxwell, et al., 2015) en lien avec la posture d'impartialité prescrite par le programme d'*Éthique et culture religieuse* (ÉCR). La question est abordée comme quelque chose de souhaitable ou d'atteignable (Maxwell, 2022). Ailleurs, on se demande quelle posture faut-il rechercher ou quelles sont les limites de l'impartialité prescrite (Estivalèzes et Lefebvre, 2012). On parle également de l'application de la neutralité pour identifier la meilleure approche pédagogique à adopter (Zaver, 2015).

La question de la neutralité est abordée en éducation, particulièrement en ce qui concerne la neutralité de l'État, la religion, les implications légales de la notion de neutralité et l'éthique professionnelle du personnel enseignant (Estivalèzes et Lefebvre, 2012; Maxwell, 2022; Zaver, 2015). D'une manière plus large, le concept de neutralité est généralement mis en opposition à ce qui appartient au domaine religieux, notamment la notion de neutralité de l'État dans les débats sur les rapports entre le religieux et l'État (Amiraux et Koussens, 2014). Maxwell (2022) souligne également que l'« exigence

d'impartialité » explicite au programme d'ÉCR est une réponse légale au respect de la liberté de conscience et de religion. Cela permet de comprendre en partie l'attention portée sur le thème de la neutralité dans le contexte du programme d'ÉCR. Lanoix (2017), de son côté, se rapproche de l'objet de cette recherche en discutant de la « neutralité politique » des enseignant·e·s d'histoire qu'il associe aux termes « propagande », « prise de position politique » et « impartialité ». Cependant, cet auteur centre son analyse sur le duo souveraineté et fédéralisme. Le terme politique renvoie davantage à la partisanerie qu'aux rapports de pouvoir. Il est question, par exemple, d'allégeance politique et d'opinion politique. La neutralité n'est donc pas analysée en tant que telle par Lanoix (2017) mais fait partie des représentations sociales des finalités de l'enseignement.

2.3.1. Une perspective inclusive, postcoloniale et interactionniste de la neutralité et du rôle

D'abord, il faut souligner qu'à la fois l'approche inclusive de l'éducation et les théories postcoloniales s'intéressent à la question de la neutralité. D'une part, l'approche inclusive, en s'appuyant sur la tradition de la sociologie critique de l'éducation, requiert une remise en question de la neutralité des processus scolaires, à la fois sur le plan macrosociologique des structures du système d'éducation et dans les interactions quotidiennes. De plus, l'éducation inclusive, dans une visée d'équité et de transformation sociale, exige de reconnaître le potentiel d'exclusion que peut avoir la manière dont le personnel enseignant définit son rôle dans les rapports entre Autochtones et non-autochtones.

D'autre part, l'approche postcoloniale requiert l'analyse du concept de neutralité comme enjeu de pouvoir. Par exemple, Zaver, en s'appuyant sur l'idée de Saïd à propos de la construction de l'autre par l'Occident, précise le potentiel d'exclusion et de « normalisation » des perspectives occidentales que la notion de neutralité peut impliquer :

« Asking teachers to leave their worldviews at the door, so to speak, only serves to further marginalize and “other” the teacher by removing them from the conversation (Saïd, 1979). This exclusion of teacher voice only heightens the marginalization teachers feel when decisions in the educational institutions of which they are a part fail to include their voices. » (2015, p. 46)

L'approche postcoloniale rejette donc l'idée que les institutions seraient neutres alors que, finalement, l'école est plutôt le reflet de la culture majoritaire. De plus, la construction de la supériorité épistémique de l'Occident, déconstruite par les théories postcoloniales, s'est faite en se présentant comme universelle.

Bref, les trois approches présentées dans ce mémoire invitent à s'éloigner d'un tel usage de la neutralité et du rôle du personnel enseignant pour privilégier une démarche compréhensive et critique pour observer les rapports de pouvoir et agir sur ceux-ci. L'intention de ce mémoire est donc de voir de quelle manière cela s'articule dans le discours du personnel enseignant et de comprendre comment peut se manifester la logique d'effacement dans ce contexte. D'une part, dans la perspective postcoloniale et inclusive, il faut analyser de quelle manière le personnel enseignant peut adopter des pratiques d'équité et de transformation sociale tout en étant neutre, si cette neutralité est, de surcroît, le reflet de l'identité du majoritaire, du colon. D'autre part, le cadre d'analyse interactionniste permet de mettre à distance une perspective normative de la neutralité et

du rôle. Je souhaite donc prendre au sérieux l'idée de Warnock (1975) qui veut que la neutralité relève du jeu d'un·e acteur·rice, et ce, sans faire de jugement normatif comme Goffman qui nous apprend que nous jouons tous des rôles. Une analyse interactionniste du rôle permet de comprendre la signification, dans le contexte des rapports entre Autochtones et non-autochtones, d'une conception neutre de la position d'enseignement en lien avec l'effacement des Autochtones.

2.4. Les objectifs

Dans ce chapitre, j'ai présenté une articulation entre trois approches : inclusive, postcoloniale et interactionniste. Je propose dans ce mémoire d'adopter une approche inclusive et postcoloniale afin d'analyser les processus d'exclusion liés au colonialisme de peuplement – la logique d'effacement dans le cadre de cette recherche – qui traversent les pratiques dans le domaine de l'éducation (Kanu, 2006). De plus, l'analyse s'appuie sur la perspective dramaturgique du monde social d'Erving Goffman (1973). Ce cadre d'analyse permet de décrire comment le personnel enseignant donne du sens à ses actions et définit les rapports entre Autochtones et non-autochtones en cohérence avec une perspective constructiviste de l'identité des études postcoloniales.

Compte tenu de ces postures théoriques et de la question de recherche, soit *Comment se manifeste l'effacement des Autochtones dans la mise en scène du rôle du personnel enseignant à l'école des colons?* et les sous-questions *Comment le personnel enseignant définit-il les rapports entre Autochtones et non-autochtones? Comment le personnel*

enseignant définit-il son rôle dans ces rapports?, je suis en mesure d'identifier les objectifs de recherche suivants :

- Décrire et analyser la définition du personnel enseignant des rapports entre Autochtones et non-autochtones;
- Décrire et analyser la mise en scène du rôle du personnel enseignant dans ce contexte; et
- Analyser les manifestations de l'effacement des Autochtones dans le discours du personnel enseignant.

CHAPITRE III – LA MÉTHODOLOGIE

UNE RECHERCHE QUALITATIVE

Ce chapitre décrit la démarche méthodologique du projet de recherche présenté dans ce mémoire. Avant de donner les principales caractéristiques de la procédure de construction des données, je reviendrai sur quelques éléments de l'approche théorique qui oriente la posture méthodologique de ce mémoire. Par la suite, je préciserai la démarche de recrutement et je ferai le portrait des personnes rencontrées. Je présenterai finalement les entretiens et la méthode d'analyse et terminerai en présentant le cadre éthique.

3.1. Une enquête qualitative

3.1.1. Une posture qualitative

La posture méthodologique de ce mémoire tient surtout de l'approche postcoloniale et interactionniste. D'abord, l'approche postcoloniale est définie comme l'analyse des rapports sociaux inégalitaires liés au colonialisme qui traversent et structurent les connaissances et les pratiques dans le domaine de l'éducation (Kanu, 2006). L'attention porte donc sur la construction des connaissances liées aux rapports de pouvoir (Marhouse, 2017), puisque l'approche postule que les connaissances et les identités sont construites au sein d'un certain agencement des rapports de pouvoir (Bennesaeih, 2010) plutôt que des données fixes qui existeraient en soi. Cette perspective constructiviste de la réalité sociale est en cohérence avec le cadre d'analyse interactionniste.

En effet, l'interactionnisme symbolique s'intéresse, notamment avec le concept de définition de la situation, aux manières dont la réalité est construite par le sens que les acteur·rice·s attribuent à leurs actions et aux actions des autres (Blumer, 1962; Le Breton, 2012). Afin d'accéder à ce sens, une approche qualitative de la recherche est adoptée pour décrire les interactions symboliques. Pour y arriver, Kauffman, propose, en citant Weber, de travailler à la mise en cohérence du matériau. Il écrit ainsi que « [l']interprétation compréhensive est fondée sur la mise en évidence "des enchaînements et des régularités" (Weber, 1992, p. 303) » (Kaufmann, 2011, p. 95). À partir de la démarche compréhensive wébérienne, il met en garde les sociologues contre le fait de simplement accumuler des données, ce qui peut mener à de la confusion, afin de privilégier l'analyse de ce qui est commun aux données. La démarche d'analyse transversale (Combessie, 2007) que j'ai adoptée rejoint cette idée.

Devant l'impossibilité d'accéder aux situations concrètes d'enseignement dans le contexte de la pandémie, j'ai retenu l'entretien semi-dirigé comme outil de collecte des données. Cette méthode permet de restituer le sens de l'activité d'enseignement à des non-autochtones du point de vue de l'acteur·rice. Les données qui ont fait l'objet de l'analyse proviennent des transcriptions des entretiens semi-dirigés et des notes prises dans un journal de bord. L'analyse vise à décrire le sens qu'attribue le personnel enseignant aux rapports entre Autochtones et non-autochtones ainsi que leur rôle dans un contexte d'enseignement non-autochtone. Finalement, le cadre goffmanien de la mise en scène de la vie quotidienne (Goffman, 1973) permet une organisation analytique du matériau en partant de la perspective des interprètes.

3.1.2. Une posture d'enquête

Dans cette recherche, j'ai tenté de conserver une posture d'enquête de terrain malgré le fait que la construction des données consistait seulement en des entretiens. Cette posture s'est manifestée de deux manières. D'une part, pendant tout le processus de recherche, j'ai tenu un journal de bord dans lequel j'ai noté des réflexions, des notes de lectures et autres informations pertinentes obtenues lors de rencontres avec ma directrice de recherche, de rencontres et de colloques, avant et après les entretiens, pendant la transcription des entretiens, l'analyse des données et la rédaction. Ces notes ont été particulièrement utiles pour décrire le contexte des rencontres, pour faire le suivi de différents refus de participation, pour ajuster le guide d'entretien et pour explorer des pistes d'analyse.

D'autre part, à l'instar de Papinot, j'ai considéré l'ensemble de la démarche et « les "péripéties" inattendues de l'enquête, non comme des anecdotes intempestives, mais 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 de l'entrée sur le terrain au sein de l'enquête (Papinot, 2021). Ainsi, les conditions de production des données ont été incluses dans le corpus. Par exemple, les discussions avant les entretiens, la manière dont les personnes expliquent leur participation ou leur refus, la manière dont les personnes manifestent leur intérêt à participer, bref, toutes les situations qui entourent les entretiens. Plus largement, cette posture d'enquête invite à ne rien considérer comme banal dans le processus de recherche parce que, comme l'écrit Kaufmann, « [l]es phrases socialement les plus importantes sont

les plus banales et les plus passe-partout » (2011, p. 97). Il s'agit conséquemment de prendre ces éléments et de les intégrer pleinement dans le cadre d'analyse. Par exemple, les refus de participation ou les réponses courtes sur l'identité du personnel enseignant sont des éléments ayant une signification beaucoup plus grande que la place qu'ils occupent au sein du corpus.

3.2. La construction des données

3.2.1. Le recrutement

Le recrutement des personnes participantes s'est déroulé en plusieurs étapes. Avant de les préciser, il est important de mentionner quelques éléments du contexte. D'abord, puisque la démarche de recrutement a commencé au début de la pandémie du coronavirus au printemps 2020, il a fallu réviser le plan méthodologique validé auprès du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR. En effet, il devenait impossible de faire des observations tel que prévu. La décision a été de garder les entretiens avec le personnel enseignant et de transposer la collecte de données en ligne. Le recrutement s'est donc également déroulé entièrement en ligne.

L'échantillonnage est de type non probabiliste par choix raisonné et par réseaux (Fortin et Gagnon, 2016). Le recrutement visait toute personne enseignante non-autochtone pouvant jouer un rôle dans les rapports entre Autochtones et non-autochtones à l'école et contribuer à une meilleure compréhension des rapports entre Autochtones et non-autochtones à l'école ainsi que de la place occupée par les Autochtones à l'école. J'ai

sollicité des personnes selon deux critères d'inclusion : enseigner dans une école secondaire non-autochtone et ne pas s'identifier comme une personne autochtone.

Des invitations à participer à la recherche ont été publiées sur différents groupes Facebook, par l'entremise de collègues, de connaissances dans les milieux scolaires ainsi que par les directions de certains établissements scolaires afin que des personnes choisissent de participer de façon volontaire. Les stratégies de recrutement ont été constamment réévaluées afin d'inclure des personnes de diverses disciplines, dans l'intention d'avoir un portrait global de la situation dans les différentes matières et d'éviter une attention trop grande accordée à une discipline en particulier. L'objectif était de rencontrer une dizaine de personnes enseignantes afin de couvrir les six domaines d'apprentissage du PFEQ²¹ ou jusqu'à saturation théorique, soit lorsque « le chercheur juge que les données nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène et que les catégories d'analyse ne sont plus enrichies par l'apport de données supplémentaires » (Savoie-Zajc, 2018, p. 197). Ainsi, la démarche d'analyse a côtoyé la phase d'entretiens de sorte qu'après la sixième rencontre, rien de nouveau n'apparaissait dans l'analyse de la mise en scène du personnel enseignant. De plus, l'expérience des personnes rencontrées, comme nous le verrons, couvre un ensemble diversifié de disciplines.

En suivant l'idée initiale de ce projet, qui était de faire l'ethnographie d'une école québécoise à proximité d'une communauté autochtone, j'ai contacté une personne qui

²¹ Les six domaines d'apprentissage sont : le domaine des langues; le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie; le domaine de l'univers social; le domaine des arts; le domaine du développement de la personne et le domaine du développement professionnel.

travaillait dans ce type de milieu. L'objectif original était de partir de sa connaissance du milieu pour bâtir le terrain de recherche. J'ai réalisé un entretien avec elle, à la suite duquel elle a partagé avec des collègues l'appel à participer aux entretiens. En parallèle à cette démarche de recrutement, j'ai contacté sept directions (adjointes ou principales) de cinq écoles secondaires. Les directions de l'école 1 et 2 n'ont jamais donné suite à mes courriels et à mes appels. La direction de l'école 3 a transmis le message après avoir mentionné qu'il n'y avait pas d'Autochtones à son école et m'avoir orienté vers d'autres écoles (4 et 5) où j'aurais « plus de chance »²². Une direction, à l'école 4, m'a transmis les informations d'une autre direction de son école et d'une direction à l'école 5 sans préciser pourquoi elle me recommandait cette école. Une seconde direction de l'école 4, avant de transmettre mon invitation au corps enseignant de son école, m'a répondu que le *timing* n'est pas favorable, en raison de la situation pandémique. Une troisième direction de l'école 4 m'a fait parvenir des courriels du corps enseignant de son niveau. Finalement, la direction de l'école 5 n'a pas donné suite à mes courriels. À partir de cette démarche, j'ai uniquement eu des réponses d'enseignant·e·s de l'école 4 et je n'ai fait d'entretiens avec aucune de ces personnes. J'ai rencontré des personnes des écoles 1 et 5 avec qui j'ai été mis en contact d'une autre manière ainsi que des personnes provenant d'autres écoles dont les directions n'avaient pas été contactées.

Le recrutement de participant·e·s s'est donc avéré une tâche difficile, à cause du contexte sociosanitaire qui impliquait des modifications importantes dans la tâche du personnel enseignant mais aussi car plusieurs ne voyaient pas en quoi leur contribution

serait pertinente. Je reviendrai sur ce point en profondeur dans le prochain chapitre comme cela s'est manifesté dans les entretiens. Outre le cas des personnes rencontrées et des directions citées précédemment, il y a celui d'une enseignante de français qui hésitait à participer parce qu'elle ne connaissait pas le sujet. La démarche de recrutement s'est par conséquent révélée essentielle pour l'analyse.

3.2.2. Les participant·e·s

Au terme de la démarche de recrutement, six personnes ont accepté de me rencontrer entre le début de l'été 2020 et l'automne 2020. Trois autres personnes ont manifesté un intérêt mais n'ont en fin de compte pas participé. Une enseignante en arts plastiques et en français voulait participer mais a mentionné ne pas avoir le temps. Puis, deux enseignantes de français ont répondu à l'invitation à participer mais ont annulé notre rendez-vous à cause d'un manque de temps de leur part.

L'échantillon est composé de six personnes ne s'identifiant pas comme Autochtones, qui sont blanches et qui enseignent les matières suivantes : éthique et culture religieuse (ÉCR), mathématiques, géographie, histoire et français. Ces personnes ne s'identifient pas comme des colons mais je les considère comme telles dans la mesure où elles ne sont pas Autochtones et sont installées sur les territoires des Premiers Peuples. Afin de conserver l'anonymat des personnes rencontrées, des noms fictifs leur ont été attribués. **Geneviève** enseigne depuis moins de cinq ans au secondaire, particulièrement au premier cycle. Elle a une formation en enseignement de l'univers social mais, depuis qu'elle a terminé ses études, elle a enseigné la science, l'ÉCR ainsi que l'histoire et la

géographie. **Martine** est une enseignante de mathématiques au premier cycle du secondaire depuis plus de 25 ans. Formée dans cette discipline, elle a également enseigné la science lorsqu'elle a travaillé au Nunavik. Ses deux expériences d'enseignement au Nunavik sont importantes. Elle y conserve d'ailleurs des liens, notamment des liens familiaux, depuis longtemps. **Hélène** est formée en enseignement de l'univers social et enseigne depuis cinq ans l'ÉCR, le programme *Monde contemporain*, l'histoire et le programme d'*Éducation financière*. **Éric** est un enseignant d'ÉCR depuis plus de 20 ans et est formé en enseignement de la religion. **Étienne** est détenteur d'une formation en enseignement de l'ÉCR et est le second à enseigner exclusivement ce programme, et ce, depuis moins de cinq ans. Enfin, **Frédérique** est une enseignante de français en début de carrière. Son expérience est marquée par sa scolarité dans des classes composées d'élèves non-autochtones et Autochtones.

3.2.3. Le déroulement des entretiens

L'ensemble des entretiens s'est déroulé par l'entremise du logiciel Zoom en vidéo et audio à l'exception de l'entretien avec Martine, qui s'est fait uniquement téléphone. Les entretiens, menés à partir d'un guide divisé en trois grandes sections (voir Annexe A), ont duré entre 45 et 72 minutes. Ils ont commencé par une présentation du projet et une présentation de la personne rencontrée afin de dresser son profil. 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, pour sa part, traité des rapports entre Autochtones et non-autochtones dans le contexte d'enseignement en

général et, spécifiquement, dans la matière enseignée. Les questions lors des entretiens m'ont servi de « pense-bête » (Combessie, 2007, p. 24), c'est-à-dire que si des questions du guide d'entretien ont été posées telles qu'elles étaient rédigées, d'autres ont plutôt pris la forme d'un thème.

Il faut apporter quelques précisions à propos du guide d'entretien. D'abord, les premières questions ont été écrites avec l'idée initiale que les entretiens se dérouleraient dans le cadre d'un terrain ethnographique. Or, à la suite du changement de méthode de recherche, il a fallu apporter des modifications; la majorité des celles-ci ont été faites après le premier entretien. De plus, comme le guide a servi à « faire parler » les personnes rencontrées (Kaufmann, 2011), l'ordre des questions n'a pas été systématiquement respecté et il y a eu plusieurs allers-retours entre les sections pendant la discussion.

3.2.4. L'analyse des données

L'analyse a été effectuée à partir de la transcription des entretiens et des notes du journal de bord. La transcription des entretiens a été faite afin qu'elle soit « honnête », soit le plus près possible du matériau (Kaufman, 2011, p. 113). Le journal de bord a servi, de son côté, à préciser les conditions de production des données (Beaud et Weber, 2003; Papinot, 2013). Les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Combessie, 2007), assistée par le logiciel Nvivo, et d'une analyse en mode écriture (Hillion, 2021).

3.2.4.1. L'analyse thématique

Les catégories utilisées pour l'analyse thématique sont issues des objectifs et du cadre d'analyse. Elles étaient éventuellement transformables pendant l'analyse (Dionne, 2018). L'analyse est aussi transversale (Combessie, 2007), traitant l'ensemble des entretiens comme un cas : celui de l'enseignement au secondaire dans une école majoritairement composée de personnes non-autochtones, dans un contexte de colonialisme de peuplement. Ainsi, j'ai procédé à un premier codage élargi, à partir de thèmes tirés des objectifs de recherche qui se sont précisés au fil de la recherche. Le découpage des entretiens en thèmes regroupant des extraits permet d'analyser ces thèmes plutôt que les entretiens individuels, à l'instar de la proposition de Kaufmann (2011). L'intention était de repérer la « cohérence thématique de l'ensemble des données recueillies » (Alami et al., 2013, p. 108) dans une perspective compréhensive. Conséquemment, l'analyse des transcriptions s'est faite à partir de thèmes émergents afin de préciser ceux qui provenaient des objectifs. Ainsi, le thème des *interactions du personnel enseignant avec les élèves autochtones*²³ a pris une place prépondérante dans les entretiens ainsi que des thèmes imposés par le guide d'entretien comme l'*identité*²⁴, les *rapports historiques et contemporains entre Autochtones et non-autochtones* et la *place des Autochtones dans le curriculum*. Ces thèmes ont toutefois été précisés en sous-

²³ Les éléments en italique renvoient aux différents thèmes mobilisés pour l'analyse.

²⁴ La question de l'identité culturelle visait à sonder l'ethnicité par auto-identification des personnes rencontrées. Bien que le concept de culture soit polysémique, j'ai préféré parler d'identité culturelle plutôt que d'ethnicité puisqu'il ne s'agit pas d'un concept utilisé dans le langage commun. Ma conception de l'identité culturelle est toutefois semblable à celle de l'ethnicité dans la tradition wébérienne et développée par Juteau (2015) car elle renvoie à un caractère subjectif de descendance. Bien qu'imparfaite, la question d'auto-identification permet de sonder le caractère subjectif de descendance.

thèmes à partir du discours des personnes rencontrées. Une seconde phase d'analyse que je décrirai maintenant a permis de placer ces extraits selon le cadre d'analyse goffmanien où les concepts de *rôle*, de *maitrise des impressions* et de *rupture de représentation* représentaient des thèmes.

3.2.4.2. L'analyse en mode écriture

Une fois les entretiens découpés en extraits renvoyant à certaines unités de sens tirées des objectifs et ayant émergé de l'analyse, j'ai procédé à la description de la définition de la situation, soit la manière dont le personnel enseignant définit les rapports entre Autochtones et non-autochtones dans un contexte scolaire non-autochtone, et décrit la mise en scène du rôle du personnel enseignant à partir du cadre d'analyse. Cette étape d'analyse s'est faite en mode écriture (Hillion, 2021), où « l'analyste va s'engager dans un travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique, qui va tenir lieu de reformulation, d'explicitation, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude. » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 183, cités dans Hillion, 2021, p. 271). La souplesse offerte par ce type d'analyse permet la confrontation avec d'autres contextes et d'autres données existantes ainsi qu'une analyse qui demeure ouverte aux données nouvelles et aux interprétations émergentes (Hillion, 2021; Paillé et Mucchielli, 2021). Cette méthode est une analyse qualitative en ce sens qu'elle mène à un texte qui représente une « proposition de compréhension de phénomènes, que nous faisons à un lecteur » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 234).

Alors que l'écriture fait partie intégrante d'une approche qualitative de la recherche, nommer l'analyse en mode écriture permet d'objectiver la démarche

méthodologique en révélant le caractère inductif et itératif de la recherche qualitative, en identifiant la place du cadre théorique dans la construction de l'analyse et en rendant compte des étapes de l'analyse qui ne répond pas à une démarche formalisée (Paillé et Muchielli, 2021; Hamel, 2021). C'est à partir de la démarche décrite par Hillion (2021) que je présente le parcours d'analyse de cette recherche. De plus, puisque mes objectifs sont à la fois descriptifs et analytiques, l'analyse en mode écriture « est particulièrement pertinente pour effectuer un passage d'une phase descriptive de la recherche à un travail plus analytique » (Paillé et Muchielli, 2021, p. 235), comme l'analyse côtoie la description et aboutit en un texte intégrateur (Hillion, 2021).

La première étape est celle du premier contact avec le matériau qui, dans le cas de cette recherche, était l'écriture des premières notes entourant le recrutement. Les objectifs descriptifs et analytiques se côtoient comme l'analyse prend forme dans la lecture du matériau et l'écriture de notes analytiques dans le journal de bord. Ces notes m'ont aidé à préciser ce que je cherchais en notant dans le journal de bord les différentes impasses (Hillion, 2021). Par exemple, à la suite de celles que j'ai rencontrées pendant de la démarche de recrutement, j'ai ajusté la stratégie de recrutement pour me permettre d'aller davantage vers des contacts des personnes participantes. Cette étape concerne la situation d'entretien, la transcription de ces entretiens et la première lecture. En effet, Paillé et Muchielli écrivent que « [l]a situation d'entretien [...] est pareillement sujette à interprétation, et sa transcription peut également être accompagnée de constats qu'il convient de noter, car la proximité du matériau (voire du moment où a eu lieu l'entretien) présente des avantages certains » (2021, p. 230).

Au fil de la lecture des données, la deuxième étape d'écriture des premières observations et interprétations a pris forme, et ce, en consignant ce qu'il fallait examiner, approfondir ou vérifier (Paillé et Muchielli, 2021). L'objectif poursuivi ici est de construire les liens entre le cadre théorique et le matériau. Dans le cas de cette recherche, cette étape a eu lieu pendant et après l'analyse thématique. Les nombreuses lectures ont servi à l'écriture de notes et à des tentatives d'interprétation du sens des données (Paillé et Muchielli, 2021, p. 233). À cette étape, j'ai construit un tableau avec des concepts issus du cadre d'analyse goffmanien dans lequel j'ai placé des extraits et des notes. Cela a servi à mettre un certain ordre dans les données, ce qui mène, à la prochaine étape.

Lors de la troisième étape, les différentes notes ont été placées dans un plan détaillé et dans un texte suivi. Plusieurs lectures et réécritures des textes, en dialogue avec la directrice de recherche, ont fait partie du processus d'analyse, amenant à préciser certains liens et à écarter certaines interprétations. Comme je l'ai mentionné dans le chapitre précédent, ce n'est pas l'ensemble de l'appareillage théorique goffmanien qui a été retenu. Ainsi, seuls les concepts permettant de répondre aux objectifs analytiques ont été conservés. En ce sens, comme l'écrivent Paillé et Muchielli, « l'écriture traite de plus en plus des ressemblances, des récurrences, des processus transversaux, de la logique d'ensemble » (2021, p. 234) dans une visée d'analyse compréhensive et transversale du matériau.

Pendant toutes les étapes précédentes, le titre du document sur lequel je travaillais avec ma directrice était « analyse et description », renvoyant au caractère double, descriptif et analytique, de l'écriture en lien avec les objectifs de la recherche. Sans que

cela soit prévu comme tel – et c'est ce qui m'a permis *a posteriori* d'identifier le passage à la quatrième étape – j'ai changé le titre du document pour le nommer « résultats ». Ce changement de titre témoigne du fait que l'angle d'analyse s'est cristallisé et que le travail en était maintenant un de reformulation afin de poursuivre l'articulation entre les résultats constituant la quatrième étape (Hillion, 2021).

À la suite de cette étape, j'ai effectué un retour sur les textes des chapitres de la problématique, du cadre théorique et de la méthodologie, en cherchant une cohérence entre la question de recherche, les objectifs de recherche et les résultats. Ce retour sur la littérature scientifique a permis de confronter les résultats avec les données existantes et de mettre à l'épreuve les interprétations développées (Hillion, 2021). Enfin, l'analyse qualitative en mode écriture mène au texte final présenté dans le prochain chapitre des résultats. J'y propose une description et une analyse du rôle du personnel enseignant dans le contexte du colonialisme de peuplement.

3.3. La certification éthique

Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le certificat éthique original portait sur une recherche de type ethnographique. À la suite des changements décrits plus haut, une demande de modification du devis a été faite et acceptée. Chacune des personnes rencontrées a reçu un formulaire de consentement qu'elle a rempli quelques jours avant l'entretien. Nous avons également discuté de ce formulaire avec elles lors de notre rencontre afin de valider leur consentement à participer à cette recherche.

CHAPITRE IV – LES RÉSULTATS

LA MISE EN SCÈNE DU RÔLE DU PERSONNEL

ENSEIGNANT DANS LES RAPPORTS ENTRE

AUTOCHTONES ET NON-AUTOCHTONES

Dans ce chapitre, je décrirai d'abord la définition de la situation selon le personnel enseignant, à partir des entretiens réalisés. Puis, je décrirai de quelle manière la neutralité apparaît comme un trait dramaturgique de la mise en scène du rôle du personnel enseignant. Cette description permettra de faire ressortir le sens que le personnel enseignant donne aux rapports entre Autochtones et non-autochtones et à cette mise en scène de leur rôle.

4.1. La définition des rapports entre Autochtones et non-autochtones

L'approche de l'interactionnisme symbolique postule, par le concept de définition de la situation, que les acteur·rice·s vont interpréter la situation et que cette interprétation orientera leurs actions (Blumer, 1962; Thomas et Thomas, 1928). Ainsi, avant de décrire la manière dont il·elle·s mettent en scène leur rôle, je décrirai de quelle manière les personnes rencontrées définissent la situation. Une définition commune des rapports entre Autochtones et non-autochtones au sein d'un cadre scolaire non-autochtone en contexte colonial peut être dégagée à partir des réponses données par les personnes rencontrées aux questions suivantes : Qui cela concerne-t-il? De quoi est-il question? Quelle est la place

des Autochtones dans le curriculum? Comment se positionnent-ils·elles vis-à-vis cette situation? Ainsi, tel que mentionné dans le chapitre précédent, l'analyse a permis de faire ressortir les traits communs et de relever la cohérence dans le discours des personnes rencontrées.

La situation décrite ici est celle imposée par le thème principal de l'entretien, soit les rapports entre Autochtones et non-autochtones dans une école non-autochtone. L'attention est donc portée sur ce que signifient ces rapports pour les personnes rencontrées. Chacune d'elles a sa propre définition de la situation, laquelle est influencée par sa position et son expérience (Le Breton, 2012). Par exemple, la définition de Martine, qui a enseigné au Nunavik, se distingue de celle d'Étienne, qui enseigne en milieu majoritairement blanc, puisqu'il n'a évidemment pas le même rapport aux enjeux soulevés. En effet, l'une a une relation de proximité interpersonnelle avec les enjeux vécus par les Inuit tandis que l'autre a un rapport physiquement plus éloigné de ces enjeux mais rapproché en contexte scolaire, puisqu'il enseigne l'une des matières où les contenus autochtones sont prescrits.

En tenant compte de cela, de manière générale, selon le personnel enseignant rencontré, la question des rapports entre Autochtones et non-autochtones 1) ne concerne pas vraiment les non-autochtones, 2) concernerait l'ensemble des matières mais n'est pas représentée ainsi actuellement et 3) ne fait pas l'objet de préoccupations. Dans les prochaines pages, je propose de décrire chacun de ces trois points afin de rendre compte de l'interprétation que les enseignant·e·s font de ces rapports. Dans un deuxième temps, nous verrons que les enseignant·e·s interprètent la réalité à partir de ces caractéristiques

pour agir en cohérence avec cette définition de la « non-problématisation » des rapports entre Autochtones et non-autochtones en contexte scolaire non-autochtone.

4.1.1. La situation ne concerne par les non-autochtones

4.1.1.1. Les premiers contacts

Bien que l'angle pour aborder les rapports entre Autochtones et non-autochtones ait clairement été annoncé – l'enseignement dans un contexte non-autochtone à propos des Autochtones – cela ne s'est pas reflété dans les entretiens. Ceux-ci ont plutôt porté sur l'expérience des personnes rencontrées auprès d'élèves autochtones. Les prises de contact, notées dans un journal de bord, annonçaient déjà cette perspective sur la situation. Cet échange de courriels avec le directeur d'une école secondaire, qui pense que mon intention est de parler des élèves autochtones aux corps enseignants, le démontre bien. Je retranscris ici les courriels que nous nous sommes échangés :

« Je souhaite ainsi rencontrer des enseignants et enseignantes de différentes matières pour discuter des enjeux liés aux Autochtones dans l'enseignement des non-Autochtones. » (Xavier)

« Je n'ai aucun autochtone à mon école, [...]. Tu aurais plus de chance [à d'autres écoles] [...] » (Directeur d'une école secondaire non rencontré)

« Il n'est pas nécessaire que les enseignant·e·s qui participent enseignent à des Autochtones. Mon intention est de discuter des enjeux liés aux Autochtones dans l'enseignement des non-autochtones avec des enseignant·e·s dont des thématiques liées aux Autochtones font partie du programme. » (Xavier)

« Je vais le transférer, mais je ne m'attends pas à avoir grand réponse... » (Directeur)

L'interprétation que ce directeur fait des intentions de la recherche semble être partagée par les autres personnes avec qui j'ai discuté. Lors d'une discussion téléphonique avec Martine, avec qui j'ai été mis en contact en partie à cause de son expérience d'enseignement au Nunavik et de son lien avec une élève autochtone, elle réagit de

manière similaire en mentionnant ses doutes sur ce qu'elle pourra me dire à propos de « l'enseignement des Autochtones » dans la région, lors d'un éventuel entretien. Elle présente ensuite le potentiel de sa contribution à la recherche par le fait qu'elle a déjà enseigné à une Autochtone, même si je lui spécifie que je voudrais savoir comment l'enseignement aux non-autochtones se passe. Malgré ses doutes, elle accepte de faire l'entretien, une semaine plus tard. Après notre première conversation, je note à nouveau que je devrai m'assurer de recentrer l'entretien sur les non-autochtones.

En constatant que les premiers échanges et les deux premiers entretiens ont plutôt porté sur les élèves autochtones, j'ai renforcé le message lors de la prise de contact sur le fait que le sujet n'est pas l'expérience scolaire des élèves autochtones. Par exemple, lorsqu'une collègue partage la demande de participation avec des connaissances, elle spécifie dans son courriel « Vous n'avez pas à enseigner en milieu autochtone pour y participer ». Malgré la précision, j'ai rencontré le même type de posture comme en témoignent les réponses de deux enseignantes au courriel de ma collègue :

« Je suis enseignante de français, étudiante au doctorat en littérature et, au tout début de ma carrière, j'ai enseigné deux ans à Akulivik, sur le territoire de la Commission scolaire Kativik. Je suis intéressée à participer à ton étude. J'attends de tes nouvelles. » (Enseignante de français non rencontrée)

« J'ai reçu l'invitation de participation au projet de recherche sur les rapports entre Autochtones et non-autochtones. Je serais intéressée à participer si je réponds aux critères d'inclusion. Je viens d'un milieu où ces rapports sont très présents et complexes et j'adorerais contribuer à la recherche en ce sens. » (Frédérique)

Dans la première réponse, l'enseignante présente son activité de manière semblable à celle de Martine. C'est donc par son expérience auprès des Autochtones qu'elle pense pouvoir contribuer. Dans la seconde réponse, Frédérique présente plutôt l'apport de sa

participation par son expérience en tant qu'élève qui a côtoyé des Autochtones. Dans les deux cas, elles ne présentent par 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.

Un autre échange de courriels – cette fois-ci avec une enseignante qui a reçu mon invitation de la direction – révèle la perception de la situation et les attentes associées au fait de parler des élèves autochtones.

« Je suis enseignante [dans une école secondaire] et la question des rapports entre les Autochtones et le système scolaire non-autochtone m'intéresse vraiment parce que j'y ai fait face et que je vois vraiment le besoin de se pencher sur la question. »
(Enseignante de français et d'arts plastiques non rencontrée)

Dans ma réponse je précise que la question est celle des relations entre non-autochtones et Autochtones. Finalement, pour des raisons personnelles à cette personne, je ne l'ai pas rencontrée. Elle partage alors avec moi quelques réflexions qu'elle aurait aimé aborder en entretien.

« Si je peux me permettre de résumer ce que je vous aurais dit en entretien: RIEN n'est fait concernant l'intégration des élèves autochtones, mis à part quelques heures de « francisation », pour leur permettre d'améliorer leur français, mais c'est de plus en plus rare. Culturellement, socialement, psychologiquement, rien de plus. C'est un problème. On ne nous sensibilise pas sur les enjeux, on n'a aucune ressource. Rien. C'est déplorable. »
(Enseignante de français et d'arts plastiques non rencontrée)

Sans analyser le fond des propos qu'il contient, cet extrait reflète bien ce qui est en jeu pour les personnes contactées dans l'idée de « rapports entre non-autochtones et Autochtones » : c'est l'éducation des Autochtones ou, pour reprendre ses mots, les « rapports entre les Autochtones et le système scolaire non-autochtone ». L'attente de

parler des élèves autochtones, qui paraît dès la prise de contact, s'est d'ailleurs reflétée dans les entretiens, à l'image du dernier exemple où « rapport entre non-autochtones et Autochtones » devient « intégration des élèves autochtones ».

4.1.1.2. La centration sur les élèves autochtones dans les entretiens

Manifeste lors des premiers contacts, le fait de s'attendre à ce que les questions portent sur les élèves autochtones s'est exprimé par la centration sur ces derniers pendant les entretiens. Par exemple, Hélène expliquera, au début de l'entretien, qu'elle a accepté de participer comme plusieurs élèves autochtones fréquentaient son école chaque année.

Hélène : [À mon école] quand même on, on avait, on avait plusieurs élèves qui'étaient issus de communautés autochtones quand même. Faque c'pour ça que j'ai répondu [...]. Parce, c'est quand même pas heum... Pas commun, tsais c'est... Non c'pas commun, mais quand même chaque année j'avais un, deux élèves qui'étaient issus d'une communauté autochtone...

Cela mettra la table pour la suite de l'entretien qui portera, comme avec les autres personnes participantes, principalement sur leur relation avec des Autochtones, principalement des élèves et parfois des collègues, des invités ou des personnes autochtones dans le cadre de relations à l'extérieur de l'école. Leur expérience avec des Autochtones représente donc le centre d'attention. En fait, la question « Comment est-ce que les élèves autochtones cheminent dans leur classe ou dans leur école » aurait possiblement donné le même type de discussion. Ainsi, les rapports entre Autochtones et non-autochtones sont conçus à partir des Autochtones, comme si ce rapport ne concernait pas les élèves non-autochtones. Bien qu'il y ait des questions à propos des élèves autochtones, lorsque la question porte spécifiquement sur l'enseignement aux élèves non-autochtones, l'entretien est ramené sur les élèves autochtones.

Xavier : Est-ce que les élèves non-autochtones, comment est-ce que ça les appelle ces enjeux-là ? Comment est-ce qu'ils réagissent ?

Geneviève : Bin ils réagissent... Bin moi j'ai, attend pti peu, bin moi j'ai fait un projet la pendant que j'étais en stage. En stage 4 j'avais justement « territoire autochtone » à voir avec mes élèves [...]. Faque j'ai une amie [...] qui est autochtone et je l'ai mise en vidéo Skype et pendant une période au complet les élèves posaient des questions pi euh a répondait. Mais là elle parle, sa première langue c'est j'pense le crie pi sa deuxième langue c'est l'anglais pi sa troisième langue c'est le français faque c'était plus compliqué pour répondre faque son chum était là pi y traduisait... Pour que mes élèves comprennent. Il y a eu ce volet que les élèves étaient vraiment intéressés.

Parfois, à travers les entretiens ou au sein d'un même entretien, les personnes rencontrées répondent immédiatement à la question en parlant des élèves autochtones même si cette question porte spécifiquement sur les non-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. C'est le cas de l'extrait précédent, dans lequel la seule information que nous apprenons vraiment sur l'expérience des élèves de cette classe est qu'ils étaient « intéressés ». Même après deux relances à ce sujet, le discours de Geneviève ne s'attarde pas sur les questions posées lors de la présentation, les signes d'intérêt, les commentaires des élèves à la suite de la présentation, le niveau de la classe ou la matière, bref, sur les différents éléments qui nous auraient renseignés sur les élèves non-autochtones. En décrivant une activité similaire organisée avec une personne autochtone, Geneviève affirme que, selon elle, l'activité était ennuyante pour les élèves. Elle explique vaguement pourquoi cette activité n'était pas intéressante et, même après plusieurs relances, elle évoque surtout l'âge et le dynamisme de la personne invitée pour expliquer son jugement (d'ennui).

Le cas de Frédérique est aussi intéressant sur ce point. Lors de notre rencontre, elle mentionne ne pas enseigner à des Autochtones à sa connaissance. Elle se réfère donc à son passé comme élève et, dans une moindre mesure, à son expérience de stagiaire dans une école que fréquentaient des élèves anishnabeg et cris²⁵ parce que, d'après elle, la place des réalités et des perspectives autochtones est une « problématique » – dans le sens d'une situation où l'on doit trouver une solution – qui est loin de son contexte, qu'elle décrit comme étant sans Autochtones.

Enfin, dans l'extrait suivant, qui a lieu à la toute fin de l'entretien alors que je présente à Martine ma compréhension de ses propos pendant notre rencontre, on peut voir une certaine place des non-autochtones dans les rapports avec les Autochtones, ainsi que le déplacement du discours vers les élèves autochtones.

Xavier : La réflexion c'est vraiment comment enseigner aux non-autochtones en fait...

Martine : Faque tu vois qu'y'a beaucoup de travail à faire...

Xavier : Ouais, ce que je comprends ouais... Que c'est pas une question au final qui est posée.

Martine : Non.

Xavier : C'est ce que je retiens là, je sais pas si vous pensez que je retiens la bonne chose. C'est que dans l'ond, c'est pas une réflexion.

Martine : C'est pas, non. T'as raison. Pi tsais, c'est pas une réflexion parce que les, les, les enseignants sont dans le néant là-dedans... Y'ont pas de, y'ont pas de point, y'ont pas de repères. Y savent pas. Faque, c'est ça. Mais tout est à... Voir pi à discuter, pis tsais moi j'pense que... Tsais, l'important c'est des [les élèves autochtones] faire cheminer dans l'positif, pi en comprenant un peu tous les traumas qu'ils ont vécus, bin on comprend c'qu'ils vivent, sans dire « bin y sera pas capable y'a trop faite de, y'a trop eu de traumas ». Pi on va, y va faire c'qui peut pi qu'est-ce tu veux que j'fasse. Tsais faut pas baisser les bras non plus, parce que, euh, y faudrait que à travers ça on ait des beaux exemples de justement d'Autochtones qui ont faite l'université, que, tsais tu comprends.

²⁵ Ce sont ici les mots utilisés par la personne rencontrée lors de l'entretien. L'école dont Frédérique parle se situe près du territoire des Eeyou et de celui des Anishinabeg.

L'explication de la situation de Martine par la position de « néant » par rapport au sujet en dit beaucoup sur l'absence de liens entre Autochtones et non-autochtones. Les enseignant·e·s ne peuvent même pas se situer en l'absence de « repères » et ne peuvent donc pas donner de sens à ces rapports. Bref, cet extrait résume bien l'idée décrite dans les derniers paragraphes et selon laquelle les rapports entre non-autochtones et Autochtones concernent plus ou moins les non-autochtones dans le discours des enseignant·e·s rencontré·e·s.

4.1.2. La place du curriculum dans les rapports entre Autochtones et non-autochtones

4.1.2.1. Les contenus autochtones

Les rapports entre Autochtones et non-autochtones sont également abordés à partir de la place des contenus autochtones dans le curriculum. En effet, les personnes rencontrées commentent la place des contenus autochtones, 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'*Éthique et culture religieuse* (ÉCR). Frédérique, par exemple, qui tente de se rappeler dans quel cours elle avait assisté en tant qu'élève à un atelier avec des « gens des Premières Nations » autochtones suppose que ce serait en « éthique » ou en « univers social ». Elle se souvient aussi que cela était abordé dans une activité qui concerne l'ensemble de l'école : « la semaine de la culture ».

Xavier : [...] Est-ce que y'avait des, j'sais pas, des invités autochtones à l'école...

Frédérique : Ah oui. Ça ça arrivait souvent. Les semaines d'la culture tout ça là. On avait un tipi chaque année dans cour. Pi là euh, y nous amenait là pendant un d'nos cours euh, j'me rappelle pu l'quel, peut-être euh éthique ou euh univers social là. Pi la on allait là, pi la y'avait des gens des Premières Nations qui nous expliquaient des légendes pi des affaires... Ça, ça c'tait récurrent là, j'pense que, y'avait un réel désir de mettre de l'avant leur culture, mais j'pense que c'tait pas suffisant pour déconstruire toute les préjugés qu'les gens avaient.

D'autres ont également mentionné l'existence d'activités en dehors des heures de cours qui concerneraient soit les cultures autochtones, soit les élèves autochtones. Éric parle vaguement d'un projet qui aurait un lien avec les Autochtones alors que Martine parle d'un groupe formé par la psychoéducatrice pour les élèves qui se sentent seuls, dont une élève autochtone fait partie.

Si Frédérique, de son côté, s'en souvient en tant qu'élève, elle fait aussi le lien avec ces matières lorsqu'elle parle du point de vue de son expérience d'enseignante, comme pour les autres personnes rencontrées. Par exemple, lorsque je leur demande de qualifier la place des Autochtones dans les autres matières, Étienne et Éric me parlent du cours d'histoire. C'est aussi le cas de Martine, qui me parle du cours d'histoire et de géographie.

Xavier : Je me demandais, pour une école non-autochtone, euh, c'est quoi euh, est-ce que ça serait important que les élèves non-autochtones entendent plus parler des Autochtones [...]

Martine : Bin, j'pense que oui là. J'pense ça serait vraiment intéressant. [...] Pi ce serait peut-être d'aller vérifier là justement tsais au niveau du contenu, en histoire ou en géographie. [...] Faque tsais j'peux pas t'dire, moi j'enseignais les math en, faque j'peux pas t'dire c'qui s'passait, mais ça serait peut-être d'aller vérifier, si dans les programmes on a ce qu'il faut pi euh... [...]

Ces liens, entre les contenus autochtones et les matières, ne concernent toutefois pas l'ensemble d'un cours. 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 ou des « spiritualités autochtones » dans le cours d’ÉCR.

Les Autochtones sont aussi associés à certains sous-thèmes des matières. Ainsi, Hélène explique que l’histoire du XX^e siècle, en s’appuyant sur l’exemple de la Seconde Guerre mondiale abordée avec une approche « politique » et « factuelle », est moins « propice à aborder ça » comparativement au cours Monde contemporain avec une « vision sociale » qui ferait plus de place aux témoignages. Frédérique, de son côté, associe la littérature autochtone aux contes et légendes et, dans une moindre mesure, à des romans qui auraient des personnages autochtones. Enfin, Geneviève mentionne qu’en géographie, il pourrait être question des Autochtones dans « territoire énergétique » mais pas vraiment dans « territoire touristique ».

Bref, les contenus autochtones sont circonscrits dans le curriculum et ne concernent pas l’ensemble des matières ni l’ensemble d’une matière. Cependant, les personnes rencontrées évoquent également d’autres possibilités pour la place des contenus autochtones.

4.1.2.2. Les autres possibilités pour les contenus autochtones

Lorsque la question de la possibilité des contenus autochtones dans l’ensemble du curriculum leur est posée, les personnes rencontrées reconnaissent que les contenus autochtones pourraient ou devraient, selon les cas, dépasser la distribution présentée plus haut, mais non sans délimitation comme nous venons de le voir. Dans ces conditions, le fait qu’une matière soit concernée ne veut cependant pas dire qu’elle aborde des contenus

autochtones. En ce sens, les enseignant·e·s parlent plutôt en des termes de possibilités et au conditionnel.

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 également la possibilité d'introduire des contenus autochtones dans la matière qu'elle enseigne. Toutefois, elle ne le fait pas actuellement. Elle élargit par ailleurs la question en soulignant que cette possibilité n'est pas réservée au domaine des langues et pourrait concerter 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 que cela comprendrait plus de difficultés comparativement aux cours du domaine de l'univers social.

Le cas de Geneviève est différent, comme elle a enseigné plusieurs matières, soit la géographie, l'ÉCR, l'histoire et la science. Elle explique que ce serait possible d'aborder des contenus autochtones dans les autres matières sans toutefois préciser lesquelles, à l'exception des possibilités qu'offre le domaine des langues. Puis, elle revient au domaine de l'univers social, ce qui rappelle la prégnance de ce domaine dans la conception de la distribution des contenus autochtones au sein du curriculum.

Bref, bien que, pour les enseignant·e·s rencontré·e·s, les rapports entre Autochtones et non-autochtones pourraient concerter l'ensemble des matières, ils impliqueraient présentement surtout certains thèmes des cours du domaine de l'univers social et du cours d'ÉCR. Cela nous donne un portrait de la place que les contenus autochtones occupent

dans le curriculum d'après eux et elles, soit dans le domaine de l'univers social et le cours d'ÉCR.

4.1.2.3. L'absence d'espace désigné

Un dernier élément à propos du contenu est le fait que, selon les enseignant·e·s, la délimitation par matière et par thème ferait une bien petite place aux Autochtones à l'extérieur de celle qui est décrite ci-haut. Quelques activités en dehors des heures de cours font office d'exceptions, tout comme la présence d'élèves dans les classes qui pourrait aussi introduire des contenus autochtones en plus des thèmes qui les abordent déjà. Ainsi, le personnel enseignant parle de différentes manières de la faible place laissée aux contenus autochtones. Par exemple, Éric, en réponse à la question « Comment qualifie-t-il la place des réalités autochtones dans le curriculum? », se demande s'il y a vraiment une place.

Xavier : Vous avez parlé brièvement des thématiques autochtones. Comment est-ce que vous qualifiez, pas juste dans votre matière, mais en général selon ce que vous connaissez, la place des réalités autochtones dans le curriculum, dans l'école, dans ce qu'on enseigne?

Éric : Bin y'as-tu vraiment une p[se coupe]. Bin à part en histoire, où est-ce qu'y'a d'la matière, mais ainsi de suite. Y'a pas, y'a rien, moi j'suis, en tout cas. J'sais que y'a un projet qui est né là, l'année passée, mais j'en sais pas plus. Tu comprends, tsais.

Xavier : C'est à l'extérieur des cours ?

Éric : Euhhh ahh ouais, c'est à l'extérieur des cours ouais. Mais est-ce que y'a quelque chose en math, en français, en anglais, euh, « autochtone »? J'pas au courant...

Xavier : Est-ce que...

Éric : En français, est-ce qu'ils font une situation d'écriture sur euh sur, je sais pas. J'en ai aucune idée.

Ce qu'Éric rapporte, c'est que, pour qualifier cette place, il faudrait non seulement qu'elle existe mais, en plus, qu'il la connaisse. Éric n'a donc pas l'impression qu'il y a « quelque

chose » qui se fait à l'extérieur de ce qui est prescrit et rien ne lui permet de dire si c'est le cas.

Au-delà de cette absence de place, généralement mentionnée, la prise de position à cet égard apparaît aussi par l'importance manifestée à l'idée d'accorder une « meilleure » place aux contenus autochtones, comme le souligne Geneviève, ce qui implique que la place actuelle présente un déficit.

Geneviève : Bin j'pense que c'est important pour les jeunes d'être au courant de c'qui s'est passé là. Pi de justement, on voit tsais la que en ce moment, c'est sûr que c'est stéréotypé à certains égards là au niveau de du mode de vie des Autochtones actuellement, mais j'pense que ça l'aide les jeunes à comprendre aussi là, la situation actuelle dans les réserves...

[...]

Xavier : Comment que... est-ce que tu trouves que c'est comme place?

Geneviève : [elle sourit et répond] Non, non, mais c'est pas assez là. [...]

Un 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 à travers le curriculum ne seraient « pas assez » abordés d'après les enseignant·e·s rencontré·e·s.

4.1.3. Des rapports qui ne sont pas perçus comme étant préoccupants

Après avoir décrit comment le personnel enseignant conçoit la place des contenus autochtones, on peut voir de quelle manière les personnes rencontrées prennent position à propos des rapports entre Autochtones et non-autochtones. Comme elles définissent les rapports entre Autochtones et non-autochtones comme un sujet qui ne concerne pas les non-autochtones et qui ne concerne pas l'ensemble des matières, ces rapports ne semblent pas être un enjeu dont il faut se préoccuper dans un cadre scolaire non-autochtone.

Selon les personnes rencontrées, la place des contenus autochtones ne concerne pas l'école des colons – l'école non-autochtone. Elle est plutôt liée à la présence d'élèves autochtones dans l'école du majoritaire. C'est cette logique qu'illustre cet extrait des propos d'Éric qui explique qu'on ne peut pas changer le programme seulement *pour répondre aux attentes des Autochtones* :

Xavier : Heum, si on revient un peu sur les relations entre Autochtones pi non-autochtones. Comment est-ce que vous voyez par exemple le rôle de l'éducation dans ça, vous avez parlé d'un travail de pardon pi de, de chemin qui était à faire ? [...]

Éric : [...] Parce que... tsais tu dis « qu'est-ce que l'éducation, à mettons, autochtone? ». C'est bin un m'ment donné c'est comme faudrait toute changer l'éducation pour les Autochtones ou faudrait toute changer l'éducation pour les les autistes, faudrait toute. Tsais un m'ment donné on a des limites là.

Ainsi, si des changements devaient être apportés, ce serait à propos des Autochtones et non pour les non-autochtones. Un peu plus loin, alors qu'Éric me parle de 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'élèves de la Nation atikamekw.

Xavier : Dans une classe, par exemple, qui n'avait pas d'Atikamekw.

Éric : Bin [dans cette classe], j'parlerai pas des Atikamekw parce que personne m'en aurait parlé. [...] Des fois j'pourrais essayer euh, ça s'rait mon genre si j'veo qui n'a deux trois [Atikamekw] dans une classe là – c't'assez rare qu'y'en a deux trois – mais si y'en a deux trois dans une classe on pourrait dire : « bin dans une autre classe y'a une élève qu'y'a dit [quelque chose en lien avec la culture atikamekw] [...] [et je] pourrais aller chercher [...] leur réaction [en leur parlant de ce que les autres élèves ont dit]. C'est ça.

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. 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 :

Xavier : [...] Est-ce que c'est une question que tu te posais si, [même si] c'est quand même juste deux cours, est-ce qu'il y avait quelque chose qui changeait dans ta manière d'enseigner ces enjeux-là ?

Geneviève : Heu non.

Xavier : C'est pas une question que tu te posais ?

Geneviève : Euh non, mais ça mettons. C'est sûr que si y'a un malaise ou heum tsais mettons, c'est un élève cri ou peu importe qui est arrivé, bin c'est sûr que je vais vouloir qui parle de son quotidien. C'est sûr que je vais vouloir qu'il partage son mode de vie. Faque ça j'pense qu'en début d'année j'irais, je demanderais à l'élève de rester après la période pour parler de ça. Pi si jamais [inaudible] j'y demanderais de le partager avec la classe si l'élève est à l'aise. Heum pi c'est ça tsais à mettons si j'veo que j'ai un élève autochtone dans mon cours pi que là je vois le volet autochtone bin c'est sûr que je vais aller poser des questions à l'élève en question. Faque y pourrait avoir cet ajustement-là, mais j'vea pas... c'est ça j'pense pas que j'veais changer ma manière d'enseigner là. J'pense que ça va juste être positif pour les élèves d'avoir un élève 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 a 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. Cependant, s'il y avait des élèves autochtones dans la classe, ce changement serait envisageable et serait de la responsabilité de ces dernier·ère·s.

Frédérique apporte un autre élément permettant de comprendre l'absence de la question des rapports entre Autochtones et non-autochtones pour les non-autochtones. En effet, quand je lui demande de quelle manière elle parle des élèves autochtones lors des rencontres du corps enseignant, elle m'explique que le personnel ne mentionne tout

simplement pas ces élèves, qu'il·elle·s passent « sous silence », comme s'il·elle·s n'étaient pas là.

Xavier : Par exemple dans la description, pendant la rencontre de groupe [entre le personnel enseignant] au début de l'année, la description des élèves, euh... Est-ce que y'avait une manière de décrire les élèves euh autochtones différentes ou euh...?

Frédérique : Euh... Non, j'pense pas. C'est sûr que, par la sensibilité du sujet, j'pense qu'on essayait de, de passer le plus sous silence possible. Tsais j'pense pas... J'ai jamais assisté à un prof qui'était comme : « ah ouais de quelle communauté tu viens, ah ouais t'habitbes où, c', c' comment ça s'passe c', chez vous ». Tsais y'a jamais eu ça là c'tait comme « ok toi ton nom c'est ça, tu viens de tel endroit. Ok c'est bon. Ok on passe au suivant ».

Étienne, Éric, Martine et Geneviève évoquent la même idée, soit que la présence des élèves autochtones n'est pas abordée. Geneviève ajoute, à propos d'une collègue autochtone, que « les gens y'ont, j'pense qu'y'ont aucune opinion sur le, sur le fait qu'elle ait le statut d'Autochtone là ». Frédérique a l'impression qu'il y a un « mot d'ordre » qui serait de « ne pas adresser (sic) le problème », de faire comme si tout le monde est pareil et « de donner un service scolaire égalitaire ». C'est un mot d'ordre qui semble partagé par les autres personnes rencontrées.

De ne pas nommer et de faire comme s'il n'y avait pas d'élèves autochtones est également une idée présente dans la discussion avec Martine. À la fin de l'entretien, avec cette idée en tête, j'ai reformulé ce que je comprenais de son discours pour savoir ce qu'elle en pensait. J'ai également précisé à nouveau que ce sont les contenus autochtones en rapport aux non-autochtones que je souhaite éclairer. En réponse, Martine explique que les enseignant·e·s n'ont pas les connaissances nécessaires pour faire de cette situation un problème dont il·elle·s se préoccupent²⁶. Ainsi, le fait qu'il·elle·s n'ont pas de

²⁶ Voir l'extrait à la page 82.

connaissances sur les Autochtones ne permettrait pas de s'en préoccuper ou encore de réaliser des changements comme Frédérique le mentionne :

Frédérique : C'est sûr qui'aurait des beaux liens à faire en linguistique là avec la langue. C'est juste que j'm'y connais tellement pas assez, que j'peux pas vraiment faire de liens tsais.

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.

La question qui se pose maintenant est de comprendre, à partir du discours du personnel enseignant, le maintien de ce *statu quo*. Comment est-ce que cette absence de préoccupation sur la place des Autochtones pour les non-autochtones est maintenue? Comment est-elle mise en scène? Plus précisément, comment négocient-il·elle·s leur activité d'enseignement avec cette définition de la situation? Comment définissent-il·elle·s leur rôle dans cette situation? Ma position méthodologique et théorique soutient donc qu'il est possible de voir ce processus en décrivant la manière dont le personnel enseignant présente son activité et la manière dont il la met en scène, et ce, afin de comprendre l'absence comme étant construite par les acteur·rice·s et non imposée par les contenus.

4.2. Une interprétation neutre de l'enseignement

Dans cette section, il sera question de la manière dont le personnel enseignant présente ses activités en lien avec sa définition de la situation, afin de décrire comment il met en scène son rôle. Je rappelle ici que l'objectif est de décrire comment « une personne [...]»

se présente elle-même et présente son activité aux autres » (Goffman, 1973, p. 9). Dans le cas de cette recherche, cette question peut se poser ainsi : comment le personnel enseignant présente-t-il son rôle comme neutre? Cette interprétation du rôle du personnel enseignant est en cohérence avec le modèle de conduite mentionné auparavant, qui serait de ne pas se préoccuper des rapports entre Autochtones et non-autochtones dans l'enseignement aux non-autochtones. Ainsi, je décrirai d'abord comment la neutralité est mise en scène dans la présentation de l'activité d'enseignement. Ensuite, je montrerai de quelle manière le personnel enseignant produit l'impression de neutralité, par différentes techniques, dans l'entretien.

4.2.1. La neutralité, trait dramatique du rôle du personnel

enseignant

4.2.1.1. L'exigence de neutralité

Dans les entretiens, les personnes participantes décrivent l'enseignement comme une activité sans parti pris, pendant laquelle la personne qui réalise cette activité doit rester neutre. La neutralité en tant que trait dramatique renvoie à la forme que prend l'activité d'enseignement telle que décrite par le personnel enseignant. Ainsi, les diverses manières dont le personnel enseignant présente ce rôle semblent toutes soutenir l'impression que celui-ci doit être interprété en toute neutralité.

C'est particulièrement clair dans cet extrait, où Éric mentionne que, lorsqu'il enseigne, il est un « prof d'éthique », une précision qui n'est pas du tout banale dans le contexte :

Xavier : Tu dis y'a comme une difficulté ou une réticence, une réserve à parler aux Blancs, est-ce que euh comment dire, est-ce que vous vous allez vous définir culturellement? Vous identifiez-vous à un Blanc? Comment est-ce que vous vous définissez culturellement là-dedans?

Éric : Moi?

Xavier : Oui.

Éric : Comme prof d'éthique. Quand j'travaille j't'un prof d'éthique.

Xavier : Ok.

Éric : Euh... Dans ma vie euh dans ma vie j'ai mes définitions qui sont floues là parce que c'est pas, ça fait pas partie de mes mes mes grandes pensées. Mais quand chu à l'école chu un prof d'éthique.

Xavier : Ok et cette définition floue, elle ressemblerait à quoi?

Éric : De moi personnellement?

Xavier : Ouais, comme culturellement.

Éric : [Pause]. Euh... Euh. Blanc, euh Québécois, Canadien du XXI^e siècle là... euh, c'est ça.

Éric établit avec cette tautologie – « quand je travaille comme enseignant d'éthique, je suis un prof d'éthique » – une distinction entre son rôle d'enseignant et tout autre rôle qu'il pourrait avoir à l'extérieur de l'école. Il vient *neutraliser* son identité de « Blanc, Québécois, Canadien du XXI^e siècle ». Lorsqu'il est dans la classe, il ne voit pas de lien entre son identité de « Blanc, Québécois, Canadien du XXI^e siècle » et l'impression qu'il souhaite transmettre lors de sa représentation d'enseignant en affirmant qu'il est un « prof d'éthique ». Bien que le rôle du personnel enseignant soit également influencé par la matière enseignée, il y a quelque chose de commun à sa représentation de l'enseignement : l'impression de neutralité. En effet, lorsqu'Éric enseigne, il ne veut pas s'identifier à autre chose que ce qu'il fait, comme une sorte de neutralité identitaire, en définissant son identité comme professionnelle et non en lien avec son ethnicité. Le fait de partager ce trait a pour conséquence que les représentations du personnel enseignant contribuent à maintenir une certaine idée de son rôle et de la situation. La mise en scène de la neutralité du rôle du personnel enseignant permet de maintenir sa définition des rapports entre

Autochtones et non-autochtones en place. L'importance de ce trait dans la description de son rôle se précise en décrivant ce que signifie cette neutralité pour le personnel enseignant.

4.2.1.2. La neutralité, une posture universaliste

En général, les personnes rencontrées conçoivent la neutralité comme l'absence ou l'effacement de la position : je suis neutre *par rapport* à cette situation et *dans* cette situation. Cette absence de prise de position révèle la posture universaliste de la neutralité.

Le fait de ne pas prendre position renvoie notamment au cas d'Éric qui dit n'être qu'un enseignant d'éthique. Il est donc neutre parce qu'il ne mentionne pas une caractéristique qui viendrait remettre en question l'absence de prise de position : il n'est qu'un enseignant. La seule position possible serait donc de nature pédagogique. Cette idée de ne pas prendre position en tant qu'enseignant est également présente chez Étienne, lorsqu'il explique comment il arrive à savoir s'il « fait bien son rôle ».

Xavier : Est-ce que, est-ce que c'est quelque chose de mentionné comme littéralement [aux élèves] : « je ne vais pas donner mon point de vue dans cette discussion-là »?

Étienne : Moi ça?

Xavier : Ouais.

Étienne : Moi, moi je l'mentionne, les élèves y le savent là, les élèves le savent très bien que tsais dès le début de l'année euh, j'leur dis que moi sur des sujets j'leur donnerai pas, sur tous les sujets, j'leur donnerai pas mon point de vue. Parce que justement ça peut les influencer, pi là eux autres tsais quand y'a des élections « vous monsieur vous allez voter pour qui? » Bin moi j'te l'dirai pas. T'sais l'année dernière, y'a un élève [rire] y'arrive, y dit, en secondaire quatre là, quinze ans ou seize ans : « eille monsieur là, j'me su, euh, chu devenu membre de Québec Solidaire là, j'veux vous convertir, j'ai amené, j'veux ai donné un macaron, vous l'porterez ». Bin là moi j'porterai pas ton macaron, j'fais pas la promotion d'aucun parti, pi tsais, j'veux pas t'dire... Faque en tout cas, ça fait des drôles de situations. Les élèves y'essayent, mais, tsais je l'vois justement quand y'essayent des fois y disent « ah vous vous devez penser ça ». Faque la y'en a qui pensent une affaire. Là après ça y'en a qui disent « non, non y doit penser telle affaire ». Bon bin là si

les élèves, sont mélangés ça veut dire que j'fais bien mon rôle, là j'suis quand même assez neutre là-dedans.

Ainsi, si les élèves ne savent pas où Étienne se situe sur le plan partisan, cela prouve qu'il a bien joué son rôle : parce que « les élèves sont mélangés », ils ne sont pas capables de savoir ses opinions. Ici, rester neutre signifie de ne pas exposer son point de vue et, surtout, de ne pas être identifié à une préférence partisane. Étienne joue en exposant plusieurs positions partisanes. En identifiant dès le départ qu'il ne prendra pas position, Étienne met la table pour les nombreux questionnements qui lui permettent, chaque fois, de rappeler sa neutralité aux élèves. Ce rituel, probablement à son apogée en période électorale, permet de percevoir cette absence de prise de position, autrement beaucoup plus difficile à laisser paraître quand la neutralité fait partie du quotidien. La neutralité, ainsi définie, sous-entend que le fait de ne pas être neutre se manifesterait en donnant son opinion, en exposant ses positions verbalement. Ainsi, on voit bien comment la neutralité est bien quelque chose que l'on met en scène. Étienne n'est pas neutre en tant que tel, mais il donne l'impression qu'il n'a pas de position dans l'espace sociale.

L'enseignant·e reste neutre en adoptant toutes les positions, ce qui lui permet d'effacer sa position dans une posture universaliste. Ainsi, Hélène précise que, dans le cadre de ses cours, elle « s'identifie à pas mal toute »; ce qui, pour elle, est une manière de mettre à distance son identité pour ne pas la laisser paraître.

Xavier : Pi tu disais, «on», «on » s'établit, «on» ... Le « on » je sais pas, tu fais référence à...

Hélène: À cette histoire canadienne-française là.

Xavier: Ok, ok, ok. Que tu t'identifies, à cette...?

Hélène: Ah bin non. Moi je, je, j'm'identifie pas mal à toute là. On va s'rtrouver dans l'sud des États-Unis pi euh j'ves être un membre euh issu de la communauté

noire en train de, de, de, de subir de l'esclavage là. J'm'identifie à on, ça dépend juste [...] du contexte qu'on parle là tsais.

[...]

Xavier: pi quand t'enseignes pas, est-ce que tu, tu t'identifies plus à... J'sais pas à quel groupe social ou euh...

Hélène: Ah c't'intéressant parce que j'peux pas t'd... Tsais j'pas euh, bin c'est sûr tsais moi j'veux dire j'regarde mon histoire pi effectiv... Tsais ch'uis issue de, de, moitié immigration moitié euh canadienne-française pure là euh... [...] faque tsais c'est sûr que, à base euh j', j'un... J'ai tu un raisonnement, j'ai tu un, j'sais pas... C't'une bonne question... C'est sûr qu'ça doit teinter, mais en même temps j'me considère comme quelqu'un d'assez un euh, d'assez, d'assez, tsais dans mon enseignement en tout cas, en j', en traitant aussi d'sujets bin sensibles souvent. Parce qu'en ÉCR y'a beaucoup d'sujets sensibles. J'ai pris l'habitude de me, de me, de m', de m'placer dans, dans une vision de « on », en m'incluant dans des communautés, dans des groupes sociaux « X », là peu importe là. Tsais j'veux dire, j'aurais été dans Deuxième Guerre mondiale pi, j'aurais été un juif là pi j'me s'r'ais dit « on » aussi tsais faque... Je sais pas. Mmm. Jamais réfléchi à ça.

Dans cet extrait, on voit aussi l'enjeu entre, d'un côté, la neutralité du rôle du personnel enseignant et de l'autre la place d'autres caractéristiques – attachées à l'ascendance canadienne-française et migratoire dans ce cas-ci – dans la présentation de soi. Hélène explique qu'elle surmonte cette tension « identitaire » en manifestant une identification à tous les groupes, ce qui vient masquer des caractéristiques qui seraient contradictoires à la neutralité. Ainsi, lorsqu'elle dit « C'est sûr qu'ça doit teinter, mais en même temps j'me considère comme quelqu'un d'assez un euh, d'assez, d'assez », Hélène affirme que son identité influence son enseignement mais qu'elle tente d'utiliser un langage pour que cet enseignement paraisse neutre.

En fin de compte, l'ensemble des personnes rencontrées donnent l'impression de jouer le rôle de l'enseignant·e en toute neutralité, que ce soit par l'absence ou par l'effacement de leur position. Toutefois, le personnel enseignant peut mettre en scène cette neutralité différemment. Dans la prochaine partie, je décrirai comment les enseignant·e·s donnent

cette impression et comment il·elle·s naviguent au contact d'autres rôles ou de situations qui mettraient en danger cette représentation.

4.2.2. Comment maintenir l'impression de la neutralité?

Dans la partie précédente, il a été question d'informations transmises par les personnes rencontrées qui servent à donner une impression de neutralité, comme dans le cas d'Étienne, qui présente explicitement son rôle d'enseignant comme étant neutre en ne révélant pas intentionnellement ses positions. L'intention, dans cette partie, est d'approfondir sur la manière dont les interprètes transmettent certaines informations sur leur activité afin de contrôler l'impression qu'il·elle·s donnent. Il s'agit donc de décrire « par quels moyens [une personne] oriente et gouverne l'impression qu'elle produit » (Goffman, 1973, p. 9). Ainsi, je décrirai trois techniques particulières utilisées dans les représentations de l'enseignement neutre : dénoncer les interprètes qui prennent une liberté dans leur représentation, faire une comparaison avec d'autres rôles au sein de l'école et discuter du contenu du cours.

4.2.2.1. L'enseignant·e neutre dénonce les acteur·rice·s indiscipliné·e·s

Lors des entretiens, la question de l'ajout de contenus autochtones dans les cours a été l'occasion pour les personnes rencontrées de faire des mises en garde devant une rupture éventuelle avec le rôle projeté. En effet, de différentes manières, des enseignant·e·s vont rejeter la représentation d'un·e interprète qui serait indiscipliné·e. L'indiscipline dramaturgique renvoie aux personnes qui se permettent des écarts relativement au rôle, dans ce cas-ci, à l'exigence de neutralité. L'interprète qui est

discipliné·e sur le plan dramaturgique, écrit Goffman, « est quelqu'un qui se souvient de son rôle et qui ne commet pas de maladresses ou de faux pas dans son jeu » (1973, p. 204). Par exemple, Frédérique se réfère à son expérience d'élève pour réfléchir sur les pratiques d'enseignant·e·s qui n'auraient pas été neutres.

Frédérique : Je sais pas... Euh, j', j'veux dire moi j'ai eu des profs qui l'avaient beaucoup d'opinions sur beaucoup d'choses.

Xavier : Ok...

Frédérique : Qui'aimaient bien donner justement leur euh, leur p'tit grain d'sel comme ça là. Donner euh... Leur opinion sur euh, un peu tout. Pi j'ai l'impression que ça, ça peut être peut-être dangereux un peu. Tsais on perd un peu la, la rigueur euh... Historique et scientifique là... De... Quand tu commentes absolument tout c'qui s'est passé dans l'histoire, bin... Pi tsais pour nous euh, j'veux dire euh les profs, c'tait, c'tait ça la référence là. J'veux dire euh... Oui on pourrait aller lire là dans les livres pi [mot inaudible], mais c'est des élèves qui font pas ça là, tsais.

Ainsi, Frédérique avance l'idée que, pour une personne qui enseigne, le fait de « commenter » et de mettre son « p'tit grain d'sel » sur l'histoire serait « dangereux ». En manquant de neutralité, le corps enseignant, qui est une « référence », voire la seule référence, ferait courir le risque que les élèves adoptent le point de vue de l'enseignant·e plutôt que celui du programme qui serait, lui, plus neutre, plus factuel, sans danger.

Hélène, de son côté, explique que le rôle du programme est justement de s'assurer que les personnes qui enseignent ne disent pas n'importe quoi en orientant leur interprétation. Toutefois, d'après elle, si des contenus autochtones étaient obligatoires, il y aurait un risque qu'une personne enseignante teinte ces contenus de stéréotypes.

Xavier : [...] Qu'est-ce que ça, qu'est-ce que ça te dit comme idée « autochtonisation de l'enseignement »? Par exemple, autochtonisation de l'enseignement de l'histoire.

Hélène : [...] Ça doit être un enseignement systématique des communautés autochtones qui va se, qui s'fait dans l'programme. Mais en même temps les jeunes doivent pas nécessairement voir ça toute du bon œil parce que, y, cet enseignement-là y'est faite de façon variable pi y peut entraîner aussi des affaires qui sont fausses. Tsais parce que c'est aussi, souvent, euh, issu de, de, de nos

réflexions à nous qui vont être vraiment que soit tu t'y connais, soit tu t'y connais pas. [Donc] tu peux passer l'mauvais message.

Hélène avance que des stéréotypes pourraient être transmis en classe au nom de l'ajout de contenus autochtones et que le risque qu'une personne transmette un message stéréotypé justifierait le fait de ne pas en parler. Par opposition, le programme est défini comme empêchant une représentation basée sur les stéréotypes. Toujours en lien avec l'idée d'autochtonisation de l'enseignement, Hélène poursuit en dis nt :

Parce que dans l'fond, on en parle pas parce que c'pas dans l'programme parce qu'on a dont peur de la personne qui s'ra pas professionnelle à cet égard là, mais j'trouverais ça dommage pour tous les élèves qui finissent qui pourtant pourraient en apprendre davantage sur leur milieu tsais.

On voit ici comment le récit des écarts à la représentation de la neutralité permet, d'une part, d'affirmer son adhésion à ce rôle et, d'autre part, de justifier l'absence des contenus autochtones par crainte du risque : le fait d'avoir peu des contenus autochtones compromettrait l'expression des stéréotypes alors que le fait d'ajouter des contenus autochtones pourrait faire place à l'expression des stéréotypes de la part du personnel enseignant, autrement absents.

Ces écarts viennent ainsi justifier le maintien de la situation telle qu'elle est. Qui plus est, on le verra, les personnes rencontrées vont montrer de quelle manière elles pensent rester neutres malgré tout. Ces mises en garde sont importantes pour assurer le respect de la ligne de conduite dans la représentation de l'enseignement. En effet, le récit de ces écarts permet à la fois de se prendre position en tant qu'interprète discipliné·e et de trouver les interprètes indiscipliné·e·s. Puis, en définissant cet écart par rapport au rôle,

toutes les personnes rencontrées définissent du même coup la manière dont elles conçoivent la neutralité dans l’interprétation de l’enseignement.

4.2.2.2. L’enseignant·e neutre se distingue par rapport à d’autres rôles au sein de l’école

L’impression de neutralité apparaît aussi dans la distinction faite entre le rôle joué par le corps enseignant et celui que jouent les personnes qui « interviennent » dans les rapports entre Autochtones et non-autochtones : les intervenant·e·s professionnel·le·s et les élèves. Par exemple, Geneviève, Frédérique, Éric et Martine présentent le rôle interprété par le personnel non enseignant de l’école lors des entretiens, que ce soit dans le cadre des services en psychoéducation ou d’animation à la vie spirituelle et d’engagement communautaire (AVSEC). Par exemple, Geneviève, en discutant d’une élève autochtone, explique le rôle de l’AVSEC.

Geneviève : Ouais, pi euh notre AVSEC, animatrice de vie spirituelle et engagement social communautaire, est assez impliquée au niveau de tout le bénévolat, elle essaye justement de euh d’attirer les élèves, plus en difficulté, dans ses projets.

Cette présentation rappelle que la situation concerne les élèves autochtones et qu’elle est de l’ordre du parascolaire, extérieure au contenu et à l’activité d’enseignement auprès des non-autochtones. La comparaison introduit ainsi une distinction entre l’exigence de neutralité et l’intervention, soit l’action de prendre part aux rapports entre Autochtones et non-autochtones. Frédérique, une enseignante de français, avance que certains éléments en lien avec l’actualité ne sont pas abordés parce que les enseignant·e·s d’univers social vont en parler. Dans ce contexte, la personne qui enseigne l’univers social se voit attribuer

un rôle d'intervention dans la situation : ce serait son travail de faire les liens avec l'actualité et les rapports entre Autochtones et non-autochtones, puisque cela fait partie de son programme. Prendre part à la situation représente ainsi une caractéristique du rôle joué par d'autres interprètes que l'enseignant·e neutre : ceux et celles dont l'intervention fait partie de leur profession, d'où l'idée d'intervenant·e·s professionnel·le·s.

Frédérique explique comment on devrait enseigner en cohérence avec l'idée de neutralité, en distinguant le rôle du personnel enseignant de celui de l'élève. Le personnel enseignant doit avoir une partition descriptive, en opposition à une partition de jugement, qui fait partie du rôle de l'élève.

Frédérique : Faque j'ai l'impression que si on veut aussi, con, tsais construire les, les... L'idée d'la critique, pi d'la construction de, de tsais de l'identité pi de, de, de son point de vue, pi tout ça de ses valeurs, bin j'pense qu'on doit donner... Sur une base vraiment affirmative, bin pas affirmative, mais informative. Tsais bon y s'est passé ça, y s'est passé ça, y s'est passé ça, y s'est passé ça. Pi après, les élèves peuvent se positionner tsais.

C'est aussi l'idée voulant que l'interprétation revienne à l'élève et que l'enseignement doive rester descriptif que l'on trouve dans le discours d'Étienne. Le fait que ce sont les interventions des élèves autochtones qui apportent des contenus autochtones en classe témoigne également de cette distinction. En effet, parce que le changement dans le contenu du cours vient des élèves, cela ne remet pas en question le rôle du personnel enseignant : ce sont les élèves autochtones qui prennent position, qui donnent leur point de vue. L'enseignant·e neutre n'intervient pas et laisse aller ces ajouts, tout comme il·elle n'intervient pas en n'ajoutant pas de contenus autochtones lorsque ces interventions n'ont pas lieu dans une classe où il n'y a pas d'élèves autochtones. Bref, le fait de présenter la manière dont son rôle se distingue de celui que jouent d'autres acteur·rice·s du point de

vue de l'« intervention » permet de maintenir l'impression de neutralité comme une absence de prise de position dans les rapports entre Autochtones et non-autochtones.

4.2.2.3. L'enseignant·e neutre parle du contenu de son cours

Une autre manière de communiquer des informations quant à la neutralité du rôle du personnel enseignant est de parler du contenu du cours. Ainsi, alors que la discussion porte sur les changements qui pourraient être apportés à leurs cours, les personnes rencontrées gèrent cette intention avec leur rôle. En effet, elles montrent comment rester neutres, malgré l'intention d'améliorer la place des Autochtones dans les contenus. Cela dit, les contenus autochtones demeurent marginaux, faut-il le rappeler, dans l'ensemble des cours des personnes rencontrées. La question est alors : comment, en parlant du contenu du cours, le personnel enseignant donne-t-il l'impression que le choix des contenus ne compromet pas leur représentation de la neutralité? Que le choix des contenus ne repose pas sur une prise de position de sa part? Pour discuter des contenus, soit prescrits ou à ajouter, en cohérence avec leur rôle, les personnes rencontrées disent se baser soit sur des sources autochtones, soit sur des faits. Ces déclarations démontrent deux manières de jouer avec le contenu du cours et de décider ce qui en fait partie. Bien que ces choix sur le contenu pourraient mettre en danger la représentation de l'enseignant·e neutre, qui n'intervient pas et qui ne prend pas position, les personnes rencontrées montrent comment elles demeurent neutres malgré tout.

Une première technique est de détourner l'attention de son rôle en présentant les interventions sur le contenu comme une conséquence qui ne découle pas des activités de l'enseignant·e. D'abord, on peut penser aux interventions des élèves dans lesquelles c'est

la présence des élèves autochtones qui apporte le contenu, et non l'intervention de l'enseignant·e. Il y a aussi le statut des invité·e·s dans la représentation. Étienne, par exemple, manifeste l'intention d'avoir des invité·e·s dans sa classe. L'invité·e autochtone qui interviendrait en classe permet ainsi à l'enseignant·e de rester neutre, puisque c'est l'invité·e qui intervient dans le contenu du cours.

Étienne : Si c't'un organisme là, y'a comme une sécurité d'inviter un organisme dans une classe, mais tsais, de trouver quelqu'un qui viendrait de même euh ça pas encore adonné. Mais c'est moi, c'est queque chose j'ai, que j'aimerais parce que, tsais quand y'a quelqu'un qui vient ça change la dynamique là, c'pas l'prof qui, qui parle en avant c'est quelqu'un d'autre faque c'est comme une personne neutre la qui vient là, faque...

En disant que « c'est comme une personne neutre » qui intervient dans la classe parce qu'elle est de l'extérieur de la situation, c'est aussi l'enseignant qui reste neutre. En effet, c'est l'organisme invité qui prend position en classe plutôt que l'enseignant. Dans l'idée d'inviter un organisme et non « quelqu'un qui viendrait de même » – inviter un *organisme* et non pas une *personne* – cela donne une impression de neutralité, d'objectivité. En effet, dans le cas d'un organisme, on s'assure que la personne qui le représente suit une partition définie et qu'elle est possiblement reconnue par la communauté, que c'est une interprète qui suit un scénario et fait partie d'une équipe qui s'assure de sa discipline, comme c'est le cas pour le corps enseignant. Tandis que si « quelqu'un venait de même », il y aurait le risque qu'elle improvise sa représentation, ce qui pourrait déranger la représentation de neutralité dans l'enseignement.

Les organismes sont par ailleurs identifiés comme des ressources à la disposition des enseignant·e·s dans des colloques. La présence d'un organisme à un colloque représente en quelque sorte une approbation de sa valeur pour la représentation du

personnel enseignant concerné. La neutralité revêt ici le statut de valeur : il s'agit d'une qualité recherchée par l'enseignant et l'organisme défini comme « neutre » est valorisé. Étienne précise à ce sujet qu'il n'a rien vu de tel pour les « Nations autochtones », de sorte qu'il n'y a pas d'organisme invité actuellement dans sa classe. La présence des organismes dans les colloques professionnels est importante pour créer un lien avec l'enseignant et valoriser leur apport possible à la discipline enseignée.

Deuxièmement, l'enseignant·e neutre parle aussi de la manière dont il·elle intervient dans les choix de contenus, tout en restant neutre. Il·elle dit maintenir une impression de neutralité en se basant sur les faits, en mettant en concurrence des contenus et en renvoyant les choix à des intérêts personnels.

L'enseignant·e neutre, en affirmant qu'il·elle se base sur des faits, donne l'impression qu'il·elle ne porte pas des jugements de valeur, mais qu'il·elle décrit plutôt des vérités. Par exemple, Frédérique, en lien avec la mise en garde contre les interprètes qui donnent leur opinion, affirme que c'est important d'enseigner « sur une base informative ».

Frédérique : Faque j'ai l'impression que si on veut aussi, con, tsais construire les, les... L'idée d'la critique, pi d'la construction de, de tsais de l'identité pi de, de, de son point de vue, pi tout ça de ses valeurs, bin j'pense qu'on doit donner... Sur une base vraiment affirmative, bin pas affirmative, mais informative. Tsais bon y s'est passé ça, y s'est passé ça, y s'est passé ça, y s'est passé ça. Pi après, les élèves peuvent se positionner tsais.

La posture informative n'est donc pas conçue comme une prise de position dans la situation. Il ne s'agit pas ici de dire s'il·elle·s se basent réellement sur des faits mais plutôt de rendre compte du fait que leur activité est basée sur des faits et qu'elle se situe en dehors d'une structure de normes et de valeurs.

Ainsi, en parlant du contenu du cours, il est possible de maintenir l'impression de neutralité tout en présentant ses choix, notamment, en mettant en concurrence les contenus abordés. L'espace occupé par les contenus dans le programme semble être un enjeu important, particulièrement dans les matières où des contenus autochtones sont au programme et se trouveraient en concurrence avec d'autres thèmes comme le montre cet extrait d'Hélène.

Xavier : Ok. Pi qu'est-ce que... Qu'est-ce que tu penses de cette répartition-là euh...
Est-ce que c'est trop, pas assez...

Hélène : Eille ça c'tune... Ouin bin tsais, comme, comme on en parlait tantôt moi chuu... Difficile à dire parce que on a juste 100 heures tsais. Faque si j'parle pas de ça, j, j'veais pas parler de... Si j'en parle plus, j'parlerai pas d'autres choses pi là c'qui va écoper, est-ce que c'est l'histoire des femmes tsais est-ce que c'est l'histoire politique [...]

La place des contenus autochtones est présentée comme le résultat d'une répartition inégalitaire entre les contenus : certains contenus sont privilégiés par rapport à d'autres, de sorte que ces derniers sont moins abordés. Toutefois, 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. Cette perspective exclusive des contenus, c'est-à-dire que la présence d'un contenu en exclut un autre – par exemple, l'histoire politique exclut l'histoire des femmes, l'histoire des femmes exclut l'histoire des Autochtones – permet en quelque sorte de conserver cette absence en posant un faux dilemme. 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 vont dire que le choix de contenu de l'enseignement se fera selon l'intérêt de l'enseignant·e ou celui des élèves.

Xavier : [...] pas juste en ÉCR, mais de manière générale, comment est-ce que tu trouves la prise en compte des réalités autochtones par exemple?
 [silence]

Étienne : Bin c'est ça je sais pas trop comment que s'est abordé en, en histoire. Pi j'pense que ça dépend beaucoup des profs là. Pi le niveau de sensibilité à ces enjeux-là contemporains il varie. [...]

Xavier : Pi tu disais, en français, euh vous en parlez pas vraiment, quoi que y'a toujours des possibilités. Euh est-ce que...

Frédérique : Ah bin c'est sûr, j'veux dire euh, chaque personne fait ses liens comme euh... Comme il l'veut. [...] Heum... Faque tsais oui, y'a des possibilités, mais encore là faut que ça parle aux élèves.

Xavier : Est-ce qu'il y a d'autres matières que la géo ou l'histoire qu'on pourrait autochtoniser ou qu'on pourrait avoir des perspectives autochtones?

Geneviève : [...] Euhm j'pense qui'a vraiment possibilité dans d'autres matières de l'aborder, mais après c't'un, c'est propre à l'enseignant de voir si euh bin si c'est un sujet qui l'interpelle là.

La décision d'aborder un contenu se prendrait sans répondre à d'autres normes que celle de l'intérêt, dans le sens d'affinité avec un contenu, de curiosité à l'égard de celui-ci, d'un rapport proprement personnel et non social avec une thématique. Cette position permet, d'une part, de justifier l'absence de prise de position par l'absence d'intérêt marqué pour un sujet et, d'autre part, de renvoyer les choix de contenu non pas à des enjeux structurels mais à des préférences sur le plan individuel. Expliquer les choix de contenu par l'intérêt est par ailleurs en cohérence avec une mise en scène universaliste de la neutralité. En effet, dans cette perspective, l'enseignement se ferait en dehors d'un système social de valeurs et de normes précédant le programme et orientant les choix de contenus. Par exemple, faire un choix quand son rôle est défini comme universel revient à un choix individuel. Ce faisant, le choix qui est fait est également considéré comme universel.

Cette section sur la manière de parler du contenu des cours révèle, en même temps qu'une impression de neutralité, une certaine préoccupation pour ajuster la place des

contenus autochtones. Ce genre de discours peut sembler en rupture avec l'exigence de neutralité. Toutefois, j'ai montré de quelle manière les personnes rencontrées maintiennent l'impression de neutralité tout en tenant un discours sur des interventions possibles dans le curriculum. La prochaine section abordera la mise en scène de la neutralité sous l'angle des ruptures de représentation pendant les entretiens.

4.3. Les ruptures de représentation

Enfin, dans cette dernière section, j'aborderai la question de la rupture dans la représentation à savoir « quelles sortes de choses [une personne] peut ou ne peut pas se permettre au cours de sa représentation » (Goffman, 1973, p. 9) et ce qui arrive lorsqu'une rupture survient.

4.3.1. L'enseignant·e neutre et son identité

Les personnes rencontrées considèrent jouer un rôle qui se distingue d'une identité que j'ai nommée culturelle lors des entretiens, de sorte que la manière de percevoir cette identité n'interviendrait pas dans le type de conduite auquel renvoie l'enseignement neutre. Ce constat a été provoqué par une question spécifique lors des entretiens qui a introduit une impression incompatible avec la neutralité du personnel enseignant. En effet, la question « Comment vous définissez-vous culturellement? » a suscité une réaction bien différente de celle provoquée par les autres questions. C'est ce que l'on peut constater dans l'extrait suivant où la question de l'identité est abordée en lien avec les rapports de domination entre les Autochtones et les non-autochtones, d'un point de vue historique.

Geneviève : Bin moi je pense que... Qu'y'a une suprématie blanche [rire étouffé] qu'y'a été euh... [petite pause] Qu'y'a été effectuée là... Je sais pas comment dire ça là, mais. J'pense que les rapports ont pas été tout le temps très positifs...

Xavier : Pis par suprématie blanche euh... qu'est-ce que t'entends...

[Rire de Geneviève]

[Rire de Xavier]

Geneviève : Non mais... [Rire étouffé]

Geneviève : [En prenant une respiration après le ricanement] Bin euh j'parle juste que on au début euh... On avait les armes... Euh c'est sûr que les Autochtones eux connaissaient le territoire là, mais heum on avait cet avantage là... Bin là j'parle au « on » parce que euh je considère que je fais partie de de [en riant] de la race euh... [rire] blanche entre guillemets là, mais non c'est ça... [...]

Quand Geneviève aborde la question de l'identité et sa position vis-à-vis celle-ci, il est possible de relever plusieurs manifestations de l'embarras que le sujet provoque : les pauses répétées, les rires, les guillemets et les hésitations.

La question de l'identité culturelle provoquera également un moment d'hésitation et de gêne dans les autres entretiens. En plus de manifester des signes non verbaux de cet embarras, les personnes rencontrées me demandent de préciser la question, affirment n'y avoir jamais pensé et me disent que c'est une question difficile. Les extraits suivants, plus longs, permettent de bien saisir le malaise qui entoure cette question et la rupture par le fait même.

Éric : Euh... Dans ma vie euh dans ma vie j'ai mes définitions qui sont floues là parce que c'est pas, ça fait pas partie de mes mes mes grandes pensées. Mais quand chu à l'école chu un prof d'éthique.

Xavier : Ok et cette définition floue, elle ressemblerait à quoi?

Éric : De moi personnellement?

Xavier : Ouais, comme culturellement.

Éric : [Pause]. Euh... Euh. Blanc euh Québécois, Canadien du XXI^e siècle là... Euh, c'est ça.

Xavier : [...] Comment est-ce que tu te définis culturellement? Dans l'univers de ces définitions là...

Frédérique : Heum bin j'trouve c'est quand même vraiment difficile comme question. Heum... Bin c'est sûr que j'dirais que j'suis d'origine euh canadienne-française là. Ce srait pas mal ça. Parce que j'peux pas t'dire que j'suis d'souche, parce que j'pas vraiment d'souche. Mais en même temps, j'pas de nulle part ailleurs

non plus. Euhm... Faque c'est quand même difficile. Pi c'est d'autant plus difficile à l'école dans un milieu multiethnique où tout l'monde se définit par son origine ethnique, pi que les Québécois, en tout cas... Les Québécois d'origine canadienne-française [...]. Y peuvent pas ni se définir par autre chose ni se définir par de souche. Faque ça devient, extrêmement difficile j'pense... Pi le fait d'être Québécois c'est extrêmement dévalorisé aussi... Heum... Mais moi j'dirais qu'j'suis Québécoise pi chu fière de l'être. C'est sûr. Mais heum... Mais clairement que j'utiliserais pas de souche là. Pu maintenant du moins là. On dirait qu'c'est des termes qui deviennent sensibles là, avec le temps là. Heum, ouin. J'sais pas si ça répond à ta question ? [rire] (Frédérique)

Xavier : pi quand t'enseignes pas, est-ce que tu, tu t'identifies plus à... J'sais pas à quel groupe social ou euh...

Hélène : Ah c't'intéressant parce que j'peux pas t'd... Tsais j'pas euh, bin c'est sûr tsais moi j'veux dire j'regarde mon histoire pi effectiv... Tsais ch'uis issue de, de, moitié immigration moitié euh canadienne-française pure là euh... [...] faque tsais c'est sûr que, à base euh j', j'un... J'ai tu un raisonnement, j'ai tu un, j'sais pas... C't'une bonne question... C'est sûr qu'ça doit teinter, mais en même temps j'me considère comme quelqu'un d'assez un euh, d'assez, d'assez, tsais dans mon enseignement en tout cas, en j', en traitant aussi d'sujets bin sensibles souvent. Parce qu'en ÉCR y'a beaucoup d'sujets sensibles. J'ai pris l'habitude de me, de me, de m', de m'placer dans, dans une vision de « on », en m'incluant dans des communautés, dans des groupes sociaux « X », là peu importe là. Tsais j'veux dire, j'aurais été dans Deuxième Guerre mondiale pi, j'aurais été un juif là pi j'me s'rerais dit « on » aussi tsais faque... Je sais pas. Mmm. Jamais réfléchi à ça.

L'embarras suscité par la question met en relief le rapport incompatible sur le plan dramaturgique entre l'identité, la blanchité et la neutralité. Par exemple, avant de se décrire comme une personne d'ascendance canadienne-française catholique, alors qu'il est question d'une opposition dans les discours médiatiques entre un « nous » défini comme « Québécois, blanc, catholique » et un « eux » d'autres ethnicités, Étienne mentionnera qu'il ne se définit « ni par l'un ni par l'autre ».

Xavier : Vous dites euh, dans euh comment dire... Dans cette ambiance-là médiatique y'a une opposition entre un nous et un eux, est-ce que toi tu te définis plus par rapport au nous ou au eux?

Étienne : Bin, j'dirais ni un, ni l'autre là euh [...] pis moi j'considère pas euh l'appartenance à une nation comme étant quelque chose d'ethnique. Tsais pour moi si tu es au Québec, t'es Québécois tsais c'est plus ça ma vision très personnelle.

Plus loin pendant l'entretien, je lui pose la question sur sa manière de se définir culturellement.

Étienne : Bin écoute moi c'est, mon identité culturelle: chu né dans une famille euh c'tassez standard là traditionnelle, bin une famille de religion catholique euh pi la religion avait perdu de son importance euh faque euh la pratique a pas vraiment été imposée euh par mes parents, faque à ce niveau la euh y'a ça. Ensuite, au niveau euh de la langue, [...] tout c'qui est l'univers francophone autant français que québécois bin ça me rejoint, j'suis plus influencé par ça [...]. Au niveau culturel après, bin on peut pas euh faire abstraction du fait que a les États-Unis qui sont juste à côté pi que c'tune grosse masse [...] de contenu culturel qui vient influencer notre façon de vivre notre façon de voir les choses, faque j'suis influencé aussi par ça là, à travers euh mon identité. [...] En gros, tsais, l'identité culturelle d'une personne [...], ça se construit.

Cet échange donne l'impression qu'en lui posant la question, la neutralité de son identité était remise en question, d'où la rupture. En manifestant de l'embarras, cela crée une certaine distance avec l'identité culturelle à laquelle il se définit et l'exigence de neutralité. De plus, on entrevoit aussi le lien qui se tisse entre l'identité et l'universel qu'incarne le groupe majoritaire dans cette idée d'une famille « standard » et du « ni l'un, ni l'autre ».

Nous en discuterons dans le prochain chapitre, mais cet extrait permet déjà de préciser que la possibilité de se définir comme « ni l'un ni l'autre » relève du privilège du groupe majoritaire. Ainsi, bien que l'expression « ni l'un ni l'autre » puisse renvoyer à une position nuancée ou à une situation particulière, elle révèle particulièrement une absence de prise de position. De plus, dans le contexte d'une discussion sur l'identité, cela s'inscrit aussi dans le mythe du *colorblindness* qui postule que les marqueurs d'ethnicité ou de racialisation n'ont plus d'importance dans la société définie ici comme « post-ethnique ».

Cette rupture montre que l'identité des enseignant·e·s ne fait pas partie de la situation, comme le dit Hélène, elle n'a « jamais réfléchit à ça » ou Éric, qui affirme que cela ne

« fait pas partie de mes grandes pensées ». C'est pour cette raison qu'Éric, en classe, n'est qu'un enseignant d'éthique. La blanchité ne remet pas en question la neutralité, elle est perçue comme neutre, voire comme une ressource pour mettre en scène la neutralité. Ce faisant, c'est le fait de nommer la blanchité qui remet en question la représentation de la neutralité du personnel enseignant. Le caractère racial de l'identité, en plus des mentions explicites des Blancs, figure également dans la référence à un héritage, à une descendance immuable, par exemple chez Hélène qui parle de « Québécois pur » ou chez Étienne, Frédérique et Martine qui évoquent l'idée du « Québécois de souche », dénotant une conception biologisante de l'identité et une primauté de la blanchité pour l'identité québécoise.

4.3.2. L'enseignant·e neutre et l'importance des contenus autochtones pour les non-autochtones

Les informations peuvent aussi être incompatibles avec la représentation mais révélées de manière intentionnelle et non provoquées, comme dans le cas précédent. Si, en général, les personnes rencontrées considèrent que la situation concerne davantage les Autochtones, elles témoignent aussi une certaine reconnaissance de l'importance de l'éducation des non-autochtones sur les enjeux concernant les Autochtones. Par exemple, Étienne dit que ses élèves semblent plus préoccupés qu'avant par les enjeux concernant les Autochtones. À partir de l'intérêt manifesté par les élèves, Étienne indique vouloir ajouter une section qui abordera le génocide des Autochtones sous l'angle de l'enjeu de que représente l'usage du terme « génocide ». Geneviève, de son côté, voit l'éventualité

qu'une collègue enseignante autochtone parle de sa culture comme un « avantage » pour les élèves, position que partage Hélène en parlant de la présence d'une élève de la Nation atikamekw.

Hélène : Pi en s'liant, d'amitié, avec, entre autres la jeune fille [une élève non-autochtone de la même classe], j'ai pas l'im, eu l'impression que sur l'plan culturel ça été queque chose de négatif, au contraire ça été queque chose qui'a apporté aux autres. Ça j'ai trouvé ça vraiment *hot*. Tsais c... C'est, ça a vraiment bien tombé j'pense.

Xavier : Faque y'a eu un bon lien avec les autres élèves d'la classe.

Hélène : Ouais les élèves en ont profité.

Xavier : Majoritairement non-autochtone, bin en fait toute non-autochtone...

Hélène : C'est ça, c'tait la seule.

On voit qu'il ne s'agit pas nécessairement de ne pas aborder les contenus autochtones. L'attention apportée à la sensibilisation des élèves non-autochtones révèle le peu de ressources pour donner une représentation différente de celle qui est donnée actuellement. En effet, la place prescrite par le programme est restreinte et les contraintes sont nombreuses. Martine, en ce sens, suggère que des démarches soient entreprises, comme une journée de formation pour le personnel de l'école, afin de sensibiliser l'ensemble du personnel aux enjeux du colonialisme et des réalités que vivent les Autochtones. Elle a suivi ce type de formation avant d'aller enseigner au Nunavik et croit que ce serait bénéfique dans le contexte où une école est située près d'une communauté autochtone.

Toutefois, cette réflexion autour de la reconnaissance demeure moins développée que la réflexion sur leur expérience avec des Autochtones. Tel que discuté auparavant, les réponses aux questions sur les non-autochtones et sur les relations entre Autochtones et non-autochtones, pendant les entretiens, sont centrées sur les Autochtones. Puis, devant le

peu d'élaboration de ce point, la finalité de l'importance de la place des contenus autochtones pour les non-autochtones reste floue.

Ainsi, la question sur les raisons pour lesquelles l'inclusion des contenus relatifs aux Autochtones serait positive n'a pas été assez développée. Néanmoins, il est possible de relever quelques éléments. Par exemple, pour Étienne et Frédérique, ce serait important parce que les Autochtones font partie de la société contemporaine tandis que Geneviève parle de la pertinence du lien entre une école et une communauté autochtone située à proximité. Pour Martine, développer une formation sur les réalités des Autochtones serait bénéfique pour les relations entre l'école et la communauté autochtone adjacente, dans une intention de créer un lien avec la communauté, voire de réconciliation. Par contre, quand Étienne, Hélène ou Geneviève affirment que c'est « positif », que « ça apporte » ou que « ça répond à un intérêt », la finalité de cet apport, autre que le gain d'un savoir, est plus difficile à dégager. Dans cette perspective d'enrichissement, il est également plus difficile d'observer comment cette reconnaissance intervient dans les rapports entre Autochtones et non-autochtones. Enfin, bien que le fait de valoriser l'inclusion de ces contenus soit une prise de position, l'intervention porte sur le contenu lors de l'entretien et non dans le contenu en classe. Leur interprétation de la neutralité de l'enseignement n'est pas altérée par cette prise de position, d'autant plus que la situation est au conditionnel

CHAPITRE V – DISCUSSION

LE COLONIALISME SANS COLONS

Cette recherche s'intéresse à la manière dont la société majoritaire définit les rapports entre Autochtones et non-autochtones à travers le discours du personnel enseignant. Le chapitre précédent présente les résultats en définissant ces rapports et en décrivant la mise en scène du personnel enseignant afin de répondre à la question de recherche de ce mémoire : comment se manifeste l'effacement des Autochtones dans la mise en scène du rôle du personnel enseignant à l'école des colons? et aux sous-questions : Comment le personnel enseignant définit-il les rapports entre Autochtones et non-autochtones? Comment le personnel enseignant définit-il son rôle dans ces rapports? Dans ce chapitre de discussion, j'analyserai les résultats au regard de la logique d'effacement abordé dans le premier chapitre et des écrits scientifiques à propos des rapports entre Autochtones et non-autochtones en éducation. La discussion des résultats permettra de faire ressortir la continuité de l'effacement des Autochtones à l'école, qui se manifeste par l'extériorisation des Autochtones et des non-autochtones de la réalité coloniale à travers la mise en scène de la neutralité du personnel enseignant.

Je commencerai par définir ce que j'entends par extériorisation afin d'analyser comment ce processus prend forme dans les différents lieux et dans le discours du personnel enseignant rencontré. Je poursuivrai, dans cette partie, en analysant les lieux de l'extériorisation afin d'en faire ressortir les logiques sous-jacentes à l'aide des concepts

d’impérialisme cognitif, de déni de contemporanéité et du rôle de non-personne. Je terminerai en discutant des rapports entre la blanchité et les résultats de ce mémoire.

5.1. Définir l’extériorisation

L’analyse des résultats montre une logique d’extériorisation, tantôt des Autochtones du curriculum, tantôt des colons de la question des rapports sociaux liés au colonialisme. L’extériorisation se présente comme un mode de la logique d’effacement liée au colonialisme de peuplement. Si la logique d’effacement des Autochtones – conçu ici sur le plan épistémique – se manifeste dans le curriculum, l’extériorisation concerne aussi le colonialisme.

5.1.1. L’extériorisation comme mode d’effacement interactionniste

Je conçois le processus d’extériorisation dans le contexte de colonialisme de peuplement dans une perspective interactionniste. Tel qu’abordé dans le cadre théorique, l’action des acteur·rice·s se déroule selon leur définition de la situation – c'est-à-dire le sens qu’il·elle·s donnent à ce qu’il y a dans la situation, soit à ce qui en fait partie et ce qui n’en fait pas partie (Blumer, 1962). Par exemple, les élèves d’une classe n’agiront pas de la même manière que l’enseignant·e soit présent·e ou non dans la classe; qu’ils définissent une situation d’évaluation comme un examen sommatif ou un examen formatif. Goffman (1973) ajoute que la définition de la situation comprend en outre une distribution des rôles, c'est-à-dire que si un·e élève est défini·e par les autres en tant que membre de l’équipe de l’enseignant·e, l’interaction s’en trouvera changée parce que l’enseignant·e fera encore partie de la situation par l’entremise de son équipier·ère. Une

autre situation pourrait être celle où un·e enseignant·e remplaçant·e arrive et les élèves agissent comme s'il n'était pas là, les élèves ne tiennent pas compte de lui dans l'interaction.

L'extériorisation comme mode d'effacement interactionniste renvoie à l'idée que les acteur·rice·s placent des éléments à l'extérieur de la situation afin d'expliquer leurs actions, de sorte que ces éléments sont effacés de la situation. Puisqu'ils sont effacés de la situation, l'acteur·rice agit comme s'ils n'existaient pas.

5.1.2. L'extériorisation, l'effacement et le colonialisme de peuplement

Alors que l'effacement des Autochtones, à la fois physique et symbolique, est une logique constitutive du colonialisme de peuplement (Veracini, 2011; Wolfe, 2006), mes analyses tendent à montrer que l'extériorisation du rapport entre colons et Autochtones, soit du rapport de domination, contribuerait à cette même logique. D'ailleurs, d'après Veracini, cet effacement est ce qui caractérise le colonialisme de peuplement, qui cherche sa propre extinction : « *Colonialism reproduces itself, and the freedom and equality of the colonised is forever postponed; settler colonialism, by contrast, extinguishes itself.* » (2011, p. 3). En fin de compte, s'il n'y a pas de colonialisme ni de colons, il n'y a pas de colonialisme de peuplement. De plus, Veracini (2011) précise que si le colonialisme prend fin avec le départ des colons, le colonialisme de peuplement se terminerait, lui, par la persistance et la survie des Autochtones, par la résurgence autochtone diront d'autres (Coulthard, 2018; Simpson, 2018). Dans les prochaines pages, je discuterai de quelle

manière l'extériorisation se manifeste dans le curriculum, dans les pratiques et dans la posture du personnel enseignant.

5.2. Les lieux de l'extériorisation

Maintenant que l'extériorisation est définie, je revisiterai les thèmes qui ont été abordés dans les résultats pour observer à présent cette extériorisation. J'analyserai dans les prochaines pages le processus d'extériorisation par le contenu, dans les pratiques et dans la posture du personnel enseignant.

5.2.1. Par le contenu : un déni de contemporanéité

Premièrement, l'effacement se manifeste par l'extériorisation des Autochtones du curriculum. Les Autochtones ne concerneraient pas l'ensemble des contenus mais seulement certains thèmes spécifiques. De plus, les contenus associés aux Autochtones sont liés au domaine de l'univers social et, dans une moindre mesure, au cours d'ÉCR. Pour ces matières, la place des contenus autochtones est limitée comme plusieurs l'ont déjà relevé (Abdou et Chan, 2017; Bories-Sawala, 2020; Déry et Mottet, 2017). Ainsi, l'extériorisation se manifeste en plaçant les Autochtones dans le curriculum à l'extérieur de la contemporanéité et du lieu de la classe. Les contenus autochtones sont abordés, soit loin dans le temps, soit loin dans l'espace – dans leurs milieux authentiques, 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.

Puis, la place et les contenus sont définis dans une logique exclusive : si j'ajoute l'histoire des Autochtones, je ne ferai pas l'histoire des femmes. D'ailleurs, l'histoire des femmes fait l'objet d'un argumentaire semblable puisque leur histoire se ferait au détriment de celle des hommes (Brunet, 2017). Puis, en percevant les contenus autochtones – des groupes marginalisés – comme exclusifs, l'histoire des Autochtones – et des marges – serait, dans cette perspective, à part de l'histoire du Canada.

Ces éléments correspondent à la représentation des Autochtones décrite par la recherche sur le sujet (Abdou et Chan, 2017; Déry et Mottet, 2017; Di Mascio, 2014; Bories-Sawala et Thibeault, 2019; Stan, 2015a). Cette situation est semblable à celle d'autres groupes sociaux minoritaires, comme le traitement de l'islam où la perspective ethnocentrique du programme se fait sentir (Mc Andrew et al., 2007). Dorais propose une comparaison entre les parenthèses et l'extériorisation de la présence noire du récit de la nation : « La présence noire au Québec a effectivement été, et demeure encore aujourd'hui, très largement présentée dans la mémoire collective comme une simple parenthèse sans incidence historique sur le passé ou le devenir de la nation » (2020, p. 138). Brunet (2017), de son côté, recense différents obstacles à la compréhension de l'agentivité des femmes dans les manuels d'histoire identifiés par la recherche qui ont pour effet, notamment, de délimiter l'agentivité et de rompre la continuité des luttes pour l'égalité. Cette dernière relève, par exemple, que les explications des changements sociaux concernant les femmes sont présentées en tant qu'« entités impalpables » comme celui des « changements de mentalités », ce qui a pour effet de placer les luttes des femmes à l'extérieur des changements sociaux. Cela contribue à placer les luttes féministes à une

époque révolue concourant à un déni de contemporanéité des inégalités basées sur le genre. 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 – comme c'est le cas ici –, représente un « déni de contemporanéité » qui serait caractéristique de l'écriture coloniale. En effet, d'autres manières d'écrire l'histoire, décoloniale par exemple, permettent d'autres prises de position des groupes majoritaires et minoritaires (Donald, 2009). Dorais abonde dans le même sens sur la place du déni :

« Ainsi fonctionne la suprématie blanche au Québec, comme ailleurs dans les Amériques – par déni. Déni de l'humanité des personnes noires dans le système esclavagiste des époques coloniales et modernes; déni de pleins droits citoyens dans les jeunes (et moins jeunes) républiques américaines; déni de mémoire et de célébrations dans nos sociétés contemporaines. » (2020, p. 139).

Alors que le personnel enseignant avance qu'il faut corriger cette représentation des Autochtones dans le curriculum, peu d'initiatives sont relevées. Le personnel enseignant évoque le fait que c'est la présence des personnes autochtones qui apporte le contenu – autre que celui 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 où seule la présence de l'autre vient sensibiliser le majoritaire, alors que, dans un contexte de ségrégation – soit que des écoles sont majoritairement composées d'élèves autochtones dans leurs communautés et des écoles sont majoritairement composées d'élèves non-autochtones à l'extérieur des communautés –, les possibilités sont limitées. Cela a pour conséquence que les Autochtones sont placé·e·s dans une

position de responsables des « échanges » alors que les colons peuvent échapper à cette responsabilité, comme on le voit dans la pratique et la posture du personnel enseignant rencontré. Le déni de contemporanéité, tel qu'il se manifeste dans le discours du personnel enseignant, représente ainsi une modalité de l'extériorisation des Autochtones de la situation scolaire des non-autochtones tandis que la présence des Premiers Peuples vient lutter contre ce déni.

5.2.2. Dans leur pratique : l'impérialisme cognitif

Deuxièmement, l'effacement se manifeste par 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. Cet aspect est très clair dans le cas d'une enseignante de français qui témoignait une sensibilité envers la reconnaissance des perspectives autochtones et la prise en compte de celle-ci, mais qui, lors du décès de Joyce Echaquan, n'a pas abordé le sujet et a justifié cette décision en disant que cet événement allait être abordé en histoire. 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 de la situation scolaire des non-autochtones.

D'autre part, cela se manifeste par le fait que les choix de contenu 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, c'est-à-dire que les choix sont conçus comme des choix personnels. 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 (Calderon, 2014; Dufour, 2013), il est peu probable qu'ils aient développé un intérêt à aborder ce sujet. Ces choix sont traversés par le colonialisme. À ce sujet, Côté (2021a) parle, d'après le travail de Tupper (2014), de la présence d'une épistémologie de l'ignorance. Ainsi, je partage l'analyse de Côté qui affirme que « [c]ette méconnaissance s'explique en grande partie par les silences dans le parcours scolaire » (Côté, 2021a, 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 épistémologies autochtones.

Côté (2021a), qui s'intéresse à l'intégration des perspectives autochtones dans la pratique enseignante, obligatoire en Colombie-Britannique, souligne qu'un des défis de cette intégration réside dans la « méconnaissance de l'histoire des peuples autochtones et des enjeux contemporains auxquels ils font face » (Côté, 2021a, p. 92). Les lacunes relatives à la prise en compte du pluralisme dans la formation initiale en enseignement sont bien documentées (Larochelle-Audet, et al., 2021) et l'apport de Côté est de situer cette situation d'ignorance au sein du colonialisme de peuplement. Cette non-problématisation des enjeux relatifs aux rapports entre Autochtones et non-autochtones se comprend notamment par l'impérialisme cognitif, tel que décrit par Battiste (2013). Celle-ci explique que « *[w]hen Indigenous knowledge is omitted or ignored in the schools, and a Eurocentric foundation is advanced to the exclusion of other knowledges and languages, these are conditions that define an experience of cognitive imperialism* » (p. 26). Bref, 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 est donc le résultat du colonialisme de peuplement et de l'impérialisme cognitif (Battiste, 2013).

5.2.3. Par leur posture : le rôle de non-personne

Parmi les rôles qui sont joués dans les interactions, Goffman décrit celui des « non-personnes » qui sont définies comme absentes du déroulement de l'interaction, soit des « *persons who are sometimes treated in their presence as if they were not there* » (1959, p. 152). Cela peut renvoyer au rôle de l'enseignant·e remplaçant·e, évoqué·e plus haut, qui n'est pas considéré·e par les élèves qui agissent comme s'il·elle n'était pas là. Goffman

donne plusieurs exemples de non-personne comme un·e domestique, un·e chauffeur·euse de taxi ou les enfants en très bas âge. L'association entre ce rôle et l'absence des Autochtones du curriculum est évidente. En effet, plusieurs groupes sociaux remplissent le rôle de non-personne dans l'histoire. On trouve cette idée pour décrire la non-présence noire dans l'histoire nationale, par exemple. À ce sujet, Dorais reprend un concept de Robyn Maynard et parle de « non-sujet national » (2020, p. 138).

Toutefois, Goffman demande de porter attention aux personnes qui prennent ce rôle volontairement et qui pourraient l'utiliser comme défense. Se sortir de la situation devient, dans ces conditions, une technique pour maîtriser l'impression et, dans ce contexte, le rôle de non-personne semble correspondre à l'interprétation neutre du personnel enseignant. De cette manière, la mise en scène de la neutralité donne l'impression que le personnel enseignant épouse la représentation d'une non-personne dans la situation. Dans cette section, ce n'est pas l'effacement des Autochtones dont il est question, mais plutôt de l'effacement des colons de la situation. Ainsi, et troisièmement, l'effacement se manifeste à l'école des colons par l'extériorisation des non-autochtones des rapports entre Autochtones et non-autochtones.

L'analyse des résultats permet de dire que les diverses manières dont le personnel enseignant présente son rôle produisent l'impression que celui-ci doit être joué en toute neutralité. Dans ce contexte, ce ne sont pas les Autochtones qui sont à l'extérieur de la situation scolaire des non-autochtones, mais plutôt le personnel enseignant – voire l'école – qui est extérieur aux rapports sociaux inégalitaires. En effet, une posture neutre permet de se placer à l'extérieur en ce sens où, lorsque je ne prends pas position, je ne veux pas

« faire partie », je ne veux pas être à l'intérieur d'une position. Bref, la neutralité représente une manière d'effacer sa position en tant que colon dans la situation coloniale.

5.3. Les colons dans la situation coloniale

Les études à propos de la décolonisation de l'éducation soulignent comment les colons définissent la situation d'une manière qui tend à maintenir le colonialisme de peuplement. Par exemple, Tuck et Yang (2012) ont identifié des manières dont les colons se représentent comme innocent·e·s vis-à-vis du colonialisme que tou·te·s deux nomment « *settler moves to innocence* ». Ces déplacements vers l'innocence désignent « *those strategies or positionings that attempt to relieve the settler of feelings of guilt or responsibility without giving up land or power or privilege, without having to change much at all* » (p. 10). Dans le même ordre d'idées, Korteweg et Fiddler, qui s'intéressent à la formation en enseignement de non-autochtones, décrivent une série de *sticky points* définis comme :

« *these shifting points as similar to den Heyer's (2009) sticky points, those difficult moments or uncomfortable points of contention that emerge or stick out when divergent narratives or values clash, resulting in a cultural interface of complexities (Nakata, 2011) when complacent White settler normativity is unsettled (Regan, 2010), interrupted, or exposed* » (2018, p. 261)

Ces *sticky points* apparaissent dans leur recherche lorsque l'idée que les enseignant·e·s en formation se font de l'enseignement en tant que colons – donc de leur identité – entre en conflit avec les responsabilités qu'il·elle·s pensent avoir envers les Premiers Peuples. Ce conflit, qui survient au moment de se prendre position par rapport à la situation, révèle

dans quelle mesure il·elle·s sont prêt·e·s à s'engager vers la réconciliation et la décolonisation.

L'un des cinq *sticky points* identifiés par Korteweg et Fiddler fait particulièrement écho à ce que j'ai relevé dans le discours des personnes rencontrées et prend la forme d'une question : « *Why do we have to take this course when Indigenous education really has nothing to do with me (as a Euro-White settler-Canadian)?* » (2018, p. 261). Cela fait écho aux réponses des directions qui disaient que la recherche ne concernerait pas le personnel enseignant comme il n'y avait pas d'élèves autochtones dans leurs écoles selon elles. Cette neutralité permet de ne pas prendre position à l'égard des processus de décolonisation qui marquent les rapports entre Autochtones et colons. De plus, elle sort le sujet de la prestation d'enseignement aux élèves non-autochtones : ce n'est pas une question qui concernerait les colons. Cela renforce ainsi l'idée selon laquelle l'effacement du rapport social entre Autochtones et colons fait partie du colonialisme de peuplement.

Dans le chapitre qui précède, j'ai montré comment la neutralité semble être la manière dont le personnel enseignant présente son activité. Cette mise en scène de la neutralité représente à la fois un *sticky point* et un déplacement vers l'innocence. D'abord, en tant que *sticky point*, on a bien vu comment, à partir du concept de rupture de représentation, la question de l'identité et le fait, non seulement de nommer, mais de réfléchir à une appartenance culturelle, entre en contradiction avec l'intention d'être neutre dans l'enseignement. De plus, la question de la neutralité met en tension la reconnaissance de changements nécessaires quant à la représentation des Autochtones dans le curriculum et la position de neutralité. Ensuite, la mise en scène de la neutralité

représente un déplacement vers l'innocence dans la mesure où cette interprétation de l'enseignement contribue à l'effacement du colonialisme alors que l'enseignant·e neutre n'a pas à réfléchir à sa position de colon.

5.3.1. La neutralité et la blanchité

Lors des entretiens, les personnes rencontrées ont affirmé ne jamais avoir pensé à leur identité. Cela renvoie au non-marquage de la blanchité que décrit Juteau « [a]lors que la spécificité culturelle est assignée aux minoritaires, celle du groupe dominant passe inaperçue parce qu'elle a valeur de norme, d'universel » (2015, p. 108). La majorité, dans ce contexte, est conçue comme neutre pour ces enseignant·e·s, de sorte que la neutralité paraît comme une ressource pour le groupe majoritaire. Cela va dans le sens de Hirsch, qui affirme en discutant de la posture prescrite par le programme d'ÉCR :

« De plus, cette posture est souvent interprétée à tort comme une exigence de neutralité qui est, dans les faits, intenable pour tout enseignant appartenant lui-même à une minorité, qu'elle soit ethnoculturelle, religieuse, linguistique (par les accents ou les régionalismes), sexuelle, etc. En effet, se présenter comme étant neutre, c'est se montrer comme les autres, pour éviter la comparaison... L'enseignant envoie alors le message paradoxal que la diversité n'a pas sa place à l'école alors que le programme vise la reconnaissance de l'autre et un meilleur vivre-ensemble. » (2018, p. 154)

Ainsi, la neutralité apparaît comme le privilège du majoritaire – des colons non marqués comparativement aux personnes autochtones qui sont marquées comme différentes de la norme imposée dans le cadre du colonialisme de peuplement – de sorte qu'il est possible d'inscrire les choix de contenus scolaires dans une réflexion personnelle, tel que nous l'avons vu précédemment. Dès lors, le personnel enseignant ne se considère pas comme

un groupe : comparativement aux Autochtones, les colons, eux, se conçoivent comme individu, comme enseignant·e.

Comme il en a été question dans le chapitre précédent, la blanchité et le statut de colon ne paraissent pas être une position qui fait partie de la vie des personnes rencontrées. Conséquemment, le rapport social de domination est également absent. Cette manière de ne pas nommer l'identité du groupe majoritaire est une situation bien documentée par la sociologie sur les rapports sociaux de race. Par exemple, Eid rappelle que « parce qu'ils sont non marqués, les membres des groupes majoritaires possèdent le privilège d'incarner l'universel et, à ce titre, ont le pouvoir de s'autodéfinir sur une base individuelle, contrairement aux minoritaires » (Eid, 2018, p. 129). C'est en ce sens que le personnel enseignant affirme que les choix sur les contenus sont une décision personnelle qui n'est pas influencée par les rapports sociaux qui traversent la société. Enfin, les marqueurs du groupe majoritaire représentent des ressources pour maintenir cette impression et offrent la possibilité de se définir comme une non-personne dans le sens goffmanien au sein de la situation coloniale.

CONCLUSION

Cette recherche est née du constat d'un rapport ambigu entre la reconnaissance et le déni de la situation coloniale au Québec. Dans ce contexte, mon intention était de porter le regard sur le groupe majoritaire. Considérant la persistance du colonialisme de peuplement, le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités ainsi que les lacunes du curriculum québécois quant aux contenus autochtones, j'ai posé la question de recherche suivante : comment se manifeste l'effacement des Autochtones dans la mise en scène du rôle du personnel enseignant à l'école des colons?

J'ai proposé dans le second chapitre une articulation entre une approche inclusive en éducation (Borri-Anadon, et al., 2015; Goyer et Borri-Anadon, 2019; Potvin, 2018), les théories postcoloniales (Benessaeih, 2010; Kanu, 2006) et la sociologie interactionniste (Becker, 1985; Blumer, 1962; Goffman, 1973) pour envisager le rôle du personnel enseignant dans l'enseignement aux non-autochtones. Cette articulation considère l'école dans une finalité de transformation sociale qui rejoint les théories postcoloniales. Ces dernières mettent en exergue le fait que les normes de l'enseignement sont établies dans des rapports de pouvoir. Puis, une définition interactionniste du rôle du personnel enseignant permet de comprendre la signification attachée au fait de définir l'activité d'enseignement comme neutre, dans le contexte de l'enseignement aux non-autochtones en contexte colonial.

Ce cadre théorique invite ainsi à une recherche qualitative de type interprétative dans laquelle je souhaite comprendre le sens que le personnel enseignant accorde à son rôle. Celui-ci se définit, dans une posture interactionniste, dans l'interaction à partir de la

définition de la situation. Afin d'atteindre les objectifs, j'ai mené six entretiens semi-dirigés avec des enseignants et des enseignantes au secondaire. L'analyse thématique transversale (Combessie, 2007) et en mode écriture (Hillion, 2021; Paillé et Muchielli, 2021) a porté sur les transcriptions de ces entretiens ainsi que sur les notes d'un journal de bord. Cette stratégie d'analyse a permis de dégager une définition de la situation et de décrire la mise en scène du rôle du personnel enseignant. Par la suite, à partir d'un cadre d'analyse dramaturgique (Goffman, 1973), j'ai décrit la manière dont les personnes rencontrées se sont présentées, dont elles ont décrit leur activité et les moyens qu'elles mettent en œuvre pour maintenir l'impression voulue.

Afin de répondre au premier objectif, soit de décrire et d'analyser la définition du personnel enseignant des rapports entre Autochtones et non-autochtones, j'ai décrit le sens que les personnes rencontrées donnaient à ces rapports. Nous avons ainsi vu que la question des rapports entre Autochtones et non-autochtones dans le discours des personnes rencontrées 1) ne concerne pas les non-autochtones, 2) concernerait l'ensemble des matières, mais n'est pas représentée de cette manière actuellement et 3) ne fait pas l'objet de préoccupations.

Le second objectif de ce mémoire était de décrire et d'analyser la mise en scène du rôle du personnel enseignant dans ce contexte. L'analyse a permis de faire ressortir le fait que le personnel enseignant rencontré présente son rôle comme étant neutre. J'ai ainsi analysé la neutralité en tant que trait dramaturgique de l'interprétation de l'enseignement. Différentes manières de mettre en scène ce rôle et de maintenir l'impression ont été décrites. Puis, des moments de ruptures dans les représentations ont été relevés alors que

le personnel enseignant ne définit pas la situation comme impliquant les non-autochtones, mais manifeste néanmoins un appui pour un certain mouvement qui voudrait changer la place des contenus autochtones. Une seconde rupture décrite révèle que l'identité des non-autochtones, si elle n'est pas nommée, fait partie de la manière dont le personnel enseignant envisage ses pratiques. En effet, la mise en scène de la neutralité semble possible par l'effacement des marqueurs du groupe majoritaire au Québec.

Enfin, dans le chapitre précédent, j'ai analysé les manifestations de l'effacement des Autochtones dans le discours du personnel enseignant (3^e objectif) à partir des résultats. Ainsi, à partir de la description de la définition des rapports entre Autochtones et non-autochtones et de la mise en scène du rôle du personnel enseignant, j'ai relevé que l'effacement se manifestait par un processus d'extériorisation des Autochtones, du colonialisme et des colons qui passerait par le curriculum, par la pratique et par la posture du personnel enseignant. Pour chacun de ces trois éléments, j'ai identifié les modalités de cette extériorisation, par le déni de contemporanéité, l'impérialisme cognitif et l'effacement des colons de la situation coloniale.

Contributions

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 de pouvoir entre les Autochtones et la société canadienne (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. Ce mémoire contribue à réfléchir à une école réellement

inclusive, qui reconnaît que le colonialisme de peuplement est un phénomène contemporain, afin de lutter contre les mécanismes d'exclusion dont il est porteur. En effet, adopter une approche inclusive pour aborder le point de vue du majoritaire permet de mettre en relief les rapports sociaux inégalitaires dans une perspective de transformation sociale plutôt que de se concentrer uniquement sur les mesures d'équité.

Ce mémoire contribue aux appels à l'action des différentes commissions d'enquête (CERP, 2019; CVR, 2016) qui demandent d'analyser l'ensemble du système d'éducation, y compris l'enseignement scolaire en contexte colonial que reçoivent les non-autochtones à propos des Premiers Peuples. En effet, ce mémoire invite à définir la situation des rapports entre Autochtones et non-autochtones différemment, ce qui peut contribuer à la formation initiale en enseignement dans une approche inclusive en documentant ces rapports sociaux inégalitaires. En effet, discuter des rapports sociaux qui traversent la posture du personnel enseignant, tel que l'incite ce mémoire, apparaît ainsi comme une avenue faste pour la prise en compte des réalités et des perspectives autochtones. Dans cette perspective, il sera important d'inclure l'ensemble des acteur·rice·s scolaires et de considérer que l'enseignement à l'école des colons fait partie intégrale de la logique d'effacement des Autochtones au sein de la société québécoise et non comme une réalité extérieure. De plus, alors que la question de la position préoccupe davantage la recherche entourant les cours d'ÉCR et d'histoire, ce mémoire permet de documenter l'enjeu de la posture du personnel enseignant et de la neutralité dans son ensemble.

Ce mémoire inclut aussi des apports sur le plan méthodologique. D'abord, la perspective d'enquête inspirée de la posture de Papinot (2013) a permis l'ajout d'éléments

importants qui ont pris place en dehors des enregistrements pour comprendre la manière dont les personnes participantes définissent la situation. Bien que la recherche par entretien comporte des limites, notamment en ne permettant pas de saisir le déroulement des interactions entre les acteur·rice·s, inclure les conditions d'entrée sur le terrain, comme les prises de contact et la prise de rendez-vous dans l'analyse permettent, à mon avis, de surmonter en partie cet aspect. Puis, l'analyse en mode écriture (Hillion, 2021; Paillé et Mucchielli, 2021) comporte plusieurs apports dans une posture interprétative, alors que la démarche itérative facilite l'inclusion des notes. Par ailleurs, la présentation de ce mode d'analyse permet de rendre compte du caractère, justement itératif, de l'analyse qualitative.

Limits

Cette recherche comporte différentes limites, principalement en ce qui a trait aux choix méthodologiques et conceptuels. D'emblée, il faut rappeler que la phase de construction des données s'est déroulée au cours d'une période de confinement pendant la pandémie de COVID-19. Cette situation a fait en sorte que les entretiens se sont déroulés par vidéoconférence et par téléphone. Mener des entretiens par vidéoconférence implique plusieurs limites comparativement à des entretiens en face à face sans intermédiaire technologique. Les différentes techniques d'écoute active que l'enquêteur peut utiliser pendant que la personne parle peuvent sembler banales. Dans une discussion en face à face, une écoute active n'interrompt pas automatiquement la personne alors qu'en ligne les sons d'écoute active coupent la voix de l'interlocuteur·rice. Ces difficultés

techniques sont peut-être attribuables au dispositif utilisé pour mener les entretiens et d'autres logiciels auraient peut-être permis d'enregistrer les deux sons. À cela s'ajoute la qualité de l'enregistrement audio qui varie pendant les entretiens. La faible qualité de l'enregistrement audio a d'ailleurs compliqué la transcription et l'analyse de certains entretiens.

Plusieurs éléments échappent à l'analyse dans le contexte d'une recherche par entretien car cette méthode ne permet pas de traiter la réalité quotidienne de l'école. Bien que le cadre théorique interactionniste rende possible l'analyse de ces données et que, dans cette perspective, la manière de définir la situation a des conséquences sur le quotidien scolaire, la posture interactionniste nécessite l'observation des interactions en face à face. De plus, cette recherche s'intéresse seulement à une catégorie d'acteur·rice de l'école et uniquement au niveau secondaire. D'une part, il est nécessaire de rencontrer les autres acteur·rice·s au sein de l'école et de mener des recherches sur l'enseignement primaire afin d'avoir une compréhension globale des rapports entre Autochtones et non-autochtones. D'autre part, bien que des personnes enseignant différentes disciplines ont été rencontrées, ce mémoire n'aborde pas l'ensemble des matières.

La stratégie d'analyse transversale constitue une troisième limite à cette recherche. D'abord, l'analyse transversale masque les différences entre les discours. Dans le même ordre d'idée, en voulant dégager un sens commun dans une perspective inductive, l'analyse n'a pas tenu compte des variations individuelles. Toutefois, à l'instar de ce que j'ai mentionné plus haut, le groupe majoritaire se définit davantage à titre individuel que comme groupe. Conséquemment, l'établissement des continuités entre des discours qui se

définissent comme personnels permet en partie de rappeler que les colons sont un groupe social et de ne pas réifier l'individualisation du groupe majoritaire.

Finalement, une quatrième limite se situe sur le plan conceptuel, relativement aux concepts de colons et de non-autochtones. Tel qu'annoncé en introduction, une limite importante de ces concepts tient à l'homogénéisation du rapport entre Autochtones et non-autochtones dans la mesure où le concept ne permet pas de prendre en compte la multiplicité des rapports sociaux inégalitaires qui structurent la société québécoise. Comme Coulthard (2018) l'a bien montré, le colonialisme de peuplement est une structure qui interagit avec d'autres structures sociales comme le capitalisme. Il faudrait donc davantage arrimer l'analyse du colonialisme à l'analyse des rapports de classes sociales par exemple.

L'objectif de cette recherche n'était pas de proposer une discussion à propos de ces concepts. Néanmoins, à mesure que d'autres recherches s'intéresseront au colonialisme de peuplement, le champ devra également discuter des définitions qui tiennent compte davantage des limites des concepts de colons par rapport à celui de *settler* utilisé en anglais, ainsi que des limites communes. Il pourrait d'ailleurs être pertinent d'adopter des termes dans les langues des Premiers Peuples qui permettent de mieux relever le rapport institué par le colonialisme de peuplement. Par exemple, dans la langue atikamekw, le terme *emitcikociwic*²⁷, qui désigne le Blanc, signifie « celui qui est arrivé par bateau de bois » (Jérôme, 2010, p. 61 cité dans Poirier et al., 2014, p. 8). Je poursuivrai

²⁷ *Emitcikociwicak* au pluriel (Poirier et al., 2014).

dans la prochaine section en présentant quelques avenues de recherche qu'ouvre ce mémoire.

Ouvertures

Cette étude ouvre sur plusieurs avenues de recherches et de pratiques, particulièrement sur l'importance d'analyser la position du groupe majoritaire pour étudier les rapports sociaux inégalitaires. Comme l'identité intervient dans la manière de concevoir la place des Autochtones à l'école et que le concept de blanchité est peu utilisé en français au Québec, il s'agit d'une catégorie conceptuelle pertinente pour d'éventuelles recherches visant à comprendre les rapports entre Autochtones et non-autochtones et à approfondir la manière dont le personnel enseignant perçoit son rôle.

Conséquemment, il serait important de continuer à développer la recherche sur le colonialisme de peuplement. Qui plus est, dans le contexte où le lien entre le colonialisme et les pratiques du personnel enseignant non-autochtone n'est pas un sujet abordé dans les études consultées, il semble essentiel d'approfondir la recherche sur la posture des colons en dialogue avec ces recherches. Les concepts de *sticky points* (Korteweg et Fiddler, 2018) et de *moves to innocence* (Tuck et Yang, 2012) me semblent des avenues intéressantes pour comprendre comment ces pratiques d'apparence neutres s'inscrivent dans une logique d'effacement des Premiers Peuples au sein de la structure du colonialisme de peuplement.

Alors qu'on constate que le curriculum comporte peu changement, l'une des voies qui semble prometteuse serait d'utiliser cette absence. Ainsi, une approche de l'éducation qui

reconnait que le colonialisme structure le curriculum pourrait utiliser les absences comme levier pour déconstruire le système de normes qui ordonne l'articulation du contenu d'enseignement et des formes pédagogiques. Il faudra réaliser un travail important de formation continue auprès de l'ensemble du personnel scolaire afin de l'outiller. De plus, les départements d'éducation devront mener des initiatives pour transformer la formation initiale en enseignement et auprès des autres professions qui interviennent à l'école²⁸. Cela étant dit, même si le sujet de ce mémoire porte sur les non-autochtones, il est également primordial de soutenir la décolonisation de l'éducation pour les Premiers Peuples, dans leur perspective et dépassant les changements symboliques (Tuck et Yang, 2012).

D'ailleurs, l'adoption d'une compétence pour la formation initiale en enseignement visant à « [v]aloriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones » (CEPN, 2020, p.1)²⁹ permettrait de déconstruire une représentation ethnocentrique des Autochtones et de leurs perspectives. En effet, sans une meilleure compréhension des rapports entre Autochtones et non-autochtones de la part du personnel enseignant, on ne peut s'attendre à ce que ces derniers participent à la reconnaissance des perspectives des Premiers Peuples. Cela dit, le ministère de l'Éducation a procédé en 2020 à une révision du référentiel de compétences pour la formation de la profession enseignante dans une perspective décrite comme inclusive. Ce nouveau référentiel

²⁸ Plusieurs projets sont en action, notamment les différentes formations proposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières en partenariat avec différents organismes, dont Mikana et le Centre d'amitié autochtone de Trois-Rivières. Voir également le numéro de la revue Éducation et francophonie coordonné par Lavoie et al. (2021) intitulé : *Vers l'autochtonisation: pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation*.

²⁹ 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.

mentionne la « considération des réalités autochtones dans l'enseignement » (MEQ, 2020, p. 11) et identifie « l'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement » (MEQ, 2020, p. 14) comme un changement dans « les attentes sociales à l'égard de l'école » (MEQ, 2020, p. 14). Or, ces mentions ne sont que l'occasion de rappeler les appels à l'action de la CVR en introduction au document, alors qu'aucune compétence ne fait référence explicitement aux Premiers Peuples. Dans ce contexte, il est important, d'une part, de continuer à analyser comment l'école des colons maintient l'effacement des Autochtones et du colonialisme et, d'autre part, de mettre en place une éducation inclusive et décoloniale.

En discutant de la formation d'enseignant·e·s colons, Korteweg et Fiddler (2018) font une proposition pour l'adoption d'un rôle d'enseignant·e critique, qui s'engage dans la réconciliation, afin de transformer les écoles pour les élèves des Premiers Peuples. Bien que l'école québécoise se présente comme inclusive (MEQ, 2020), le discours du personnel enseignant participant à cette recherche 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 postcoloniale reconnaît que le colonialisme structure 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. De plus, le phénomène que j'ai documenté – l'extériorisation du colonialisme – contribue à évacuer les rapports sociaux inégalitaires du champ scolaire et s'inscrit ainsi dans le mythe méritocratique d'une école prétendument neutre aux différentes positions sociales des individus.

Pour terminer, dans son livre *Teaching to transgress*, bell hooks parle d'une situation où les élèves sont amenés à se confier, mais pas l'enseignant·e : il·elle demeure neutre (1994). Elle décrit cet échange unidirectionnel comme une manière pour le personnel enseignant d'exercer un pouvoir en excluant son expérience de son enseignement. Comment mettre en place des mesures d'équité si l'on est neutre? Si l'on ne veut pas prendre position, comment s'engager en faveur de la transformation des milieux éducatifs? Dans ce contexte, quelle est la responsabilité de l'école et du personnel scolaire? Plutôt, bell hooks propose que le personnel enseignant, dans une visée transformative, s'engage dans la classe.

« Progressive professors working to transform the curriculum so that it does not reflect biases or reinforce systems of domination are most often the individuals willing to take the risks that engaged pedagogy requires and to make their teaching practices a site of resistance. » (1994, p. 21)

RÉFÉRENCES

- Abdou, E. D et Alice Chan, W. Y. (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>
- Ahmed, S. (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory*, 8(2), 149-168. <https://doi.org/10.1177/1464700107078139>
- Alami, S., Desjeux, D. et Garabuau-Moussaoui, I. (2013). *Les méthodes qualitatives*. La Découverte.
- Alfred, T. (2018). Les perspectives des Premières Nations sur l'identité politique. Dans D. Heimpel et S. Taher (dir.), *Les défis du pluralisme : Au-delà des frontières de l'altérité*, (p. 49-62). Presses de l'Université de Montréal.
- Amiraux, V. et Araya-Moreno, J. (2014). Pluralism and radicalization: Mind the gap!. Dans P. Bramadat et L. Dawson (dir.), *Religious Radicalization in Canada and Beyond*, (p. 92-120). University of Toronto Press.
- Amiraux, V. et Koussens, D. (2014). La neutralité de l'État à l'épreuve du pluralisme. Dans V. Amiraux et D. Koussens (dir.), *Trajectoires de la neutralité*, (p. 7-17). Presses de l'Université de Montréal.
- Assemblée des Premières Nations (APN), Fondation canadienne des relations raciales et Abacus Data (2021, juin). *Rapport national sur les pensionnats indiens*. <https://www.afn.ca/fr/des-annees-apres-la-publication-du-rapport-de-la-cvr-la-plupart-des-canadiens-souhaitent-que-des-mesures-soient-prises-rapidement-pour-reparer-les-dommages-causes-par-le-systeme-des-pensionnats-selo/>
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 65-87). Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*. Ottawa: National Working Group on Education. https://www.afn.ca/uploads/files/education/24_2002_oct_marie_battiste_indigenousknowledgeandpedagogy_lit_review_for_min_working_group.pdf
- Battiste, M. (2004). *Animating Sites of Post-colonial Education: Indigenous Knowledge and the Humanities* [transcription d'une communication orale]. Canadian Society for Studies in Education, Plenary Address. Manitoba. http://www.usask.ca/education/people/battistem/csse_battiste.htm

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: nourishing the learning spirit*. Purich Publishing Limited.
- Beaud S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris. La Découverte.
- Becker, H. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Metaillé. <https://doi.org/10.3917/meta.becke.1985.01>
- bell hooks. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Benessaieh, A. (2010). La perspective postcoloniale. Voir le monde différemment. Dans A. McLeod, et D. O'Meara (dir.), *Théories des relations internationales : contestations et résistances* (2^e éd. p. 365-378). Édition Athéna.
- Bentouhami-Molino, H. (2015). *Races, cultures, identités. Une approche féministe et postcoloniale*. Presses universitaires de France.
- Berger, P. (2006). *Invitation à la sociologie*. La Découverte.
- Bilge, S. et Forcier, M. (2016). La racialisation. *Revue Droits et Libertés*, 35(2), 13-14. <https://liguedesdroits.ca/la-racialisation/>
- 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. (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>
- Bories-Sawala, H. E et Thibeault, M. (2019a). EUX et NOUS La place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec, Volume 1. http://classiques.uqac.ca/contemporains/Bories-Sawala_Helga_Elisabeth/Eux_et_Nous_vol_1/Eux_et_Nous_vol_1_tdm.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, Volume 3. <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/3438/1/00106632-1.pdf>
- 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* (3^e éd., p. 49-63). Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- 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>
- Chagnon, K. (2019). Colonialisme, universalisme occidental et traduction. *Traduction, terminologie, rédaction*, 32(1), 259-278. <https://doi.org/10.7202/1068021ar>
- Clark, P. (2007). Representations of Aboriginal People in English Canadian History Textbooks: Toward Reconciliation. Dans E.A. Cole (dir.), *Teaching the Violent*

- Past: History Education and Reconciliation*, (p. 81-120). Rowman & Littlefield Publishers.
- 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/ree.3337>
- Combessie, J. (2007). *La méthode en sociologie*. La Découverte.
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès (CERP). (2019). *Rapport final*. Gouvernement du Québec. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf
- Commission de vérité et réconciliation (CVR). (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (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/2021/01/Competence-15.pdf>
- Coocoo, C. (2020, 25 janvier). PED-1036 Culture, langue et littératie en contexte autochtone. [Notes de cours]. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières. Portail étudiant. <https://www.uqtr.ca/portail-etudiant>
- 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.
- 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. (2021a). *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. <http://summit.sfu.ca/item/21493>
- Côté, I. (2021b). L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants et d'enseignantes allochtones. *Éducation et francophonie*, 49(1), 14-31. <https://doi.org/10.7202/1076999ar>
- Coulon, A. (2002). *L'école de Chicago* (4^e éd). PUF.
- Coulthard, G. S. (2018). *Peau rouge masques blancs : contre la politique coloniale de la reconnaissance*. LUX éditeur.
- Dardot, P. et Laval, C. (2010). Néolibéralisme et subjectivation capitaliste. *Cités*, (1), 35-50. <https://doi.org/10.3917/cite.041.0035>
- Delâge, D., et Warren, J.-P. (2019). *Le pièce de la liberté : les peuples autochtones dans l'engrenage des régimes coloniaux* (2^e édition). Boréal.

- Dello Sbarba, M. (2018). *Le thème des spiritualités des peuples autochtones en éthique et culture religieuse : la réalisation d'une SAÉ pertinente pour améliorer les connaissances et contrer les préjugés, le racisme et la discrimination.* [Essai, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8696>
- 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>
- Dickason, O. P. (1996). *Les Premières Nations du Canada*. Les éditions du Septentrion.
- 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>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans Karsenti T. et Savoie-Zajc L. (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (4^e éd., p. 317-342). Presses de l'Université de Montréal.
- Donald, D. (2009). Forts, curriculum, and Indigenous Métissage: Imagining decolonization of Aboriginal-Canadian relations in educational contexts. *First Nations Perspectives*, 2 (1), 1-24. https://www.mfnrc.org/wp-content/uploads/2012/11/004_Donald.pdf
- 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>
- Duquette C. et Couture C. (2020). À la recherche d'un point de rencontre : L'apport d'une approche commune en science, technologie et univers social, pour intégrer des savoirs autochtones. Dans G. Maheux, G. Pellerin, S.E.Q. Millán, L. Bacon (dir.). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : Sens et défis* (p. 227-246). Presses de l'Université du Québec.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Les presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.edu1>
- Eid, P. (2018). Les majorités nationales ont-elles une couleur? Réflexions sur l'utilité de la catégorie de « blanchité » pour la sociologie du racisme. *Sociologie et sociétés*, 50(2), 125–149. <https://doi.org/10.7202/1066816ar>
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA). (2019). *Réclamer notre pouvoir et notre place : le rapport final de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées*. <https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-final-volume-1a-1.pdf>
- Estivalèzes, M. et Lefebvre, S. (2012). *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre le moi, l'autre et le nous*. Presses de l'Université Laval.
- Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2017). Histoire des programmes antérieurs. Dans V. Boutonnet, S. Demers, D. Lefrançois, F. Yelle et C. Déry. *Quel sens pour l'histoire?*

- Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 49-60). M éditeur.
- Fanon, F. (2002[1961]). *Les damnés de la terre*. La Découverte.
- Forquin, Jean-Claude. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses Universitaires de Rennes.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Ottawa : FIC. https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/icoie-fr.pdf
- Gaudry, A. et Lorenz, D. E. (2019) Decolonization for the masses? Grappling With Indigenous Content Requirements in the Changing Canadian Post-Secondary Environment. Dans L. T. Smith, E. Tuck, K.W. Yang (dir.), *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view*. (p. 159-174). Routledge.
- Giroux, H. A. (2013). *On Critical Pedagogy*. Continuum.
- Goffman, E. (1959). *Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday Anchor Books.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Éditions de Minuit.
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- 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. (2004). *Red pedagogy: Native American social and political thought*. Rowman et Littlefield Publishers.
- Green, J. (2004). Autodétermination, citoyenneté et fédéralisme : pour une relecture autochtone du palimpseste canadien. *Politique et sociétés*, 23(1), 9-32. <https://doi.org/10.7202/009505ar>
- Haig-Brown, C. (2018). Working to Reconcile: Truth, Action, and Indigenous Education in Canada. Dans T. Das Gupta, C. E. James, C. Andersen, G. Galabuzi, et R. C. A. Maaka. *Race and Racialization: Essential Readings* (2^e éd., p. 318-337). Canadian Scholars Press.
- Hamel, J. (2021). Brèves remarques sur l'écriture comme corps des méthodes qualitatives. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) former à et par l'écriture du qualitatif*. (p. 25-345). Presses de l'Université Laval.
- Harcourt, M. (2020). « But wait, there was a war in the Waikato?! » Settler colonialism, white ignorance and the New Zealand history curriculum. Dans N. Fink, M. Furrer, et P. Gautschi (dir.), *The Teaching of the History of One's Own Country – International Experiences in a Comparative Perspective* (p. 286-304). Wochenschau Verlag.
- Havard, G. (2009). « Les forcer à devenir Cytoyens » : État, Sauvages et citoyenneté en Nouvelle-France (XVII^e-XVIII^e siècle). *Annales. Histoire, sciences sociales*, 64(5), p. 983-1018.

- Hillion, J. (2021). L'analyse en mode écriture : l'écriture comme révélateur de l'analyse. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) former à et par l'écriture du qualitatif*. (p. 269-290). Presses de l'Université Laval.
- Hind, R. J. (1984). The internal colonial concept. *Comparative studies in society and history*, 26(3), 543-568. <https://www.jstor.org/stable/178555>
- Hirsch, S. (2018). Prendre en compte la diversité religieuse à l'école québécoise : les défis de la formation des futurs enseignants du cours éthique et culture religieuse. Dans C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. Queiroz Odínino (dir.), *La formation des éducateurs en contexte de diversité : une perspective comparative Québec-Brésil* (p. 142-158). Deep University Press.
- Hirsch, S. et Mc Andrew, M. (2016). « L'enseignement de l'histoire des communautés juives au Québec : le traitement curriculaire et les besoins des enseignants », dans S. Hirsch, M. Mc Andrew, J. Ipgraveet et G. Audet (dir.), *Judaïsme et éducation : enjeux et défis pédagogiques* (p. 9-24). Presses de l'Université Laval.
- Hirsch, S. et Mc Andrew, M. (2012). La représentation de la communauté juive dans les manuels scolaires québécois. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 34-63. <https://doi.org/10.7202/101456ar>
- Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières* (2^e éd.). Presses de L'université de Montréal.
- Kanu, Y. (2006). Introduction. Dans Kanu, Y. (Dir.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (p. 3-29). University of Toronto Press.
- Kapesh, A. A. (2019). *Je suis une Maudite sauvagesse* (trad. J. Mailhot). Mémoire d'encrier.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3^e ed.). Armand Collin.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: four perspectives on the teachers's role, *Theory and Research in Social Education*, 14 (2), 113-118. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Korteweg, L. et Fiddler, T. (2018). Unlearning colonial identities while engaging in relationality: settler teachers' education-as-reconciliation. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(2), 254-275. <https://doi.org/10.7202/1058397ar>
- Ladner, K. et Orsini, M. (2004). De l'« infériorité négociée » à l'« inutilité de négocier » : la *Loi sur la gouvernance des Premières Nations* et le maintien de la politique coloniale. *Politique et Sociétés*, 23(1), 59–87. <https://doi.org/10.7202/009507ar>
- Lafontaine, F. (2021, juin). How Canada committed genocide against Indigenous Peoples, explained by the lawyer central to the determination. *The Conversation*. <https://theconversation.com/how-canada-committed-genocide-against-indigenous-peoples-explained-by-the-lawyer-central-to-the-determination-162582>
- 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). Presse universitaire de Rennes.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. et Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.

- 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>
- Lawrence, B. (2004). « *Real » Indians and Others : Mixed-blood Urban Native Peoples and Indigenous Nationhood*. University of Nebraska Press.
- Lebeuf, S.-H. (2019, 3 juin). Femmes autochtones : l'utilisation du mot « génocide » suscite un malaise. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1173480/rapport-femmes-autochtones-utilisation-terme-genocide-trudeau-legault-masse>
- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lebre.2012.03>
- Lefrançois, D., Éthier, M. A., et Demers, S. (2010). Le traitement des autochtones, des anglophones et des francophones dans les manuels d'Histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire : une analyse critique et comparative des visées de formation citoyenne. *Traces*, 48(3), 37-42.
- Leroux, D. (2018). La naissance des « Métis du Québec ». *Liberté*, (321), 29–32. <https://id.erudit.org/iderudit/89397ac>
- 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>
- Ljunggren, D. (2009, 25 septembre). Every G20 nation wants to be Canada, insists PM. *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/columns-us-g20-canada-advantages/every-g20-nation-wants-to-be-canada-insists-pm-idUSTRE58P05Z20090926>
- Loi sur l'instruction publique. Éditeur officiel du Québec. (2021, 11 août). <https://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Vidal, M. et Collins, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et Pratique* (1^{re} éd., p. 232-240). Fides Éducation.
- 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.
- Mahrouse, G. (2017). From knowledge consumers to knowledge producers: A project in decolonizing feminist praxis. *Studies in Social Justice*, 11(1), 160-169. <http://dx.doi.org/10.26522/ssj.v11i1.1405>
- Maroy, C. et Kamanzi, P.C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociographiques*, 58(3), 581-602. doi:10.7202/1043466ar
- Mason, R. (2006). A kinder mathematics for Nunavut. Dans Y. Kana (dir.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (p. 131-148). University of Toronto Press.
- Maxwell, B. (2019). The pedagogical impartiality requirement in Quebec's ethics and religious culture curriculum: is it consistent with teacher autonomy and charter

- rights? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(1), 11-27. <https://doi.org/10.7202/1060858ar>
- Maxwell, B. (à paraître, 2022). Teacher impartiality: Lessons from Quebec's ethics and religious literacy curriculum. Dans W. Smale (dir.), *Legal aspects of education*. Word & Deed Publishers.
- Maxwell, B., McDonough, K., Waddington, D. I. et Schwimmer, M. (2015). Et si renoncer au port de signes religieux était une question d'éthique professionnelle pour les enseignants? Dans D. Jeffrey (dir.), *Laïcité et des signes religieux à l'école* (p. 117-135). Presses de l'Université Laval.
- Melançon, J. (2019). L'autochtonisation comme pratique émancipatrice. Les communautés francophones devant l'urgence de la réconciliation. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 43–68. <https://doi.org/10.7202/1059125ar>
- 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>
- 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. *Canadian Ethnic Studies*, 39(3), 173-188. DOI:10.1353/ces.0.0036
- 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). <https://doi.org/10.7202/1058399ar>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *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/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQubecCanada.pdf
- Ministère de l'Éducation. (1998). *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. (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_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Moisan, S., Brunet, M.-H. et St-Onge, A. (2019). Le récit du féminisme occidental : enjeux pour l'apprentissage de l'histoire au secondaire. *Revue d'éducation*, 6(1), 26-35.
- Nungak, Z. (2019). *Contre le colonialisme dopé aux stéroïdes : Le combat des Inuit du Québec pour leurs terres ancestrales*. Boréal.
- Paillé, P., et Muccielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.

- Papinot, C. (2013). Erreurs, biais, perturbations de l'observateur et autres "mauvais génies" des sciences sociales. *SociologieS*. <https://journals.openedition.org/sociologies/4534>
- Papinot, C. (2021, 7 avril). « Pour une sociologie du « ticket d'entrée » sur le terrain » [présentation d'un conférencier invité]. Laboratoire de recherches ethnographiques du Québec. Département de sociologie. Université du Québec à Montréal.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 24(4), 297–318.
- Pateman, C. (2004). Pourquoi pas une théorie féministe de la justice? Dans F. Colin. et P. Deutsher (dir.). *Représenter le politique. L'apport du féminisme* (p. 19-69). Édition des Cahiers du Grif.
- Pete, S., Schneider, B., et O'Reilly, K. (2013). Decolonizing our practice: Indigenizing our teaching. *First Nations Perspectives*, 5(1), 99-115. <https://www.nipissingu.ca/sites/default/files/2018-06/Decolonizing-Our-Practice-Indigenizing-Our-Teaching.pdf>
- Pinçon, M., et Pinçon-Charlot, M. (2005). *Voyage en grande bourgeoisie : journal d'enquête*. Presses universitaires de France.
- Piquemal, N. et Labrèche, Y. (2018). Transculturalité et enjeux éthiques liés à la diversité culturelle en contexte canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 30(1), 169–191. <https://doi.org/10.7202/1045599ar>
- Poirier, S., Jérôme, L. et la Société d'histoire atikamekw (Nehiowisiw Kitci Atisokan) (2014). Présentation : les Atikamekw Nehiowisiwok : territorialités et savoirs. *Recherches amérindiennes au Québec*, 44(1), 3–10. <https://doi.org/10.7202/1027875ar>
- 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 Odinino (dir.), *La formation des éducateurs en contexte de diversité : une perspective comparative Québec-Brésil* (p. 75-90). Deep University Press.
- Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 97–121. <https://doi.org/10.7202/1042939ar>
- Potvin, M., et Carr, P. (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>
- Pruvost, G. (2015). Interaction. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 17–18.). Presses universitaires de France.
- Ratel, J.-L. (2018). L'éducation autochtone au Québec sous l'angle de la sociologie : de l'objet au sujet. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 129–147. <https://doi.org/10.7202/1064723ar>
- Ross-Tremblay, P. et Hamidi, N. (2013). Les écueils de l'extinction : Les Premiers peuples, les négociations territoriales et l'esquisse d'une ère postcoloniale. *Recherches amérindiennes au Québec*, 43(1), 51-57. <https://doi.org/10.7202/1024473ar>

- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 5-48). Presses de l'Université du Québec.
- 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>
- Savoie-Zajc L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc, et T. Karsenti (dir.). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4^e éd., p. 317-342). Presses de l'Université de Montréal.
- Schaefli, 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>
- Schaefli, L., Godlewska, A. et Lamb, C. (2019). Securing Indigenous Dispossession Through Education: An Analysis of Canadian Curricula and Textbooks. Dans H. Jahnke, C. Kramer, et P. Meusburger (dir.), *Geographies of Schooling* (p. 145-161). Springer International Publishing.
- Simpson, L. B. (2018). *Danser sur le dos de notre tortue. La nouvelle émergence des Nishnaabeg* (Traduit par A.-M. Regimbald). Varia.
- Smith, L. T., Tuck, E., Yang, K. W (2019) Introduction. Dans L. T. Smith, E. Tuck, K.W. Yang (dir.), *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view*. (p. 1-23). Routledge.
- Stan, C. A. (2015a). De peuple sauvage au peuple fondateur : l'image des Amérindiens et des Daces dans les manuels scolaires du Québec et de la Roumanie. *Acta iassyensis comparationis*, 1(15), 237-246. http://www.literaturacomparata.ro/Site_Acta/Old/acta15/27.AIC_15_Stan.pdf
- Stan, C. A. (2015b). Analyse du programme d'histoire du Québec au 2^e cycle du secondaire : le rôle de la consultation publique et les changements par rapport au programme actuel. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (14), 111-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324148872011>
- Stan, C. A. et Lasserre F. (2016). Le territoire, miroir de la nation : espaces et sociétés dans l'enseignement de l'histoire au Québec. *Regards géopolitiques*, 2(1), 2-11. http://www.cms.fss.ulaval.ca/recherche/upload/hei/fichiers/vol2_no1pr2016.pdf#page=2
- St-Pierre, J. (2016). Les représentations des Autochtones dans les manuels scolaires et le respect de la Convention relative aux droits de l'enfant. *Revue canadienne des droits des enfants*, 3(1), 100-123. <https://doi.org/10.22215/cjcr.v3i1.70>
- Thomas, W. I. et Thomas, D. S. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs.* Alfred Knopf. <https://archive.org/details/childinamerica00thom/page/506/mode/2up?view=theater>
- Tremblay, R. (2013). La présence autochtone dans le Québec méridional avant l'arrivée des Européens. Dans A. Beaulieu, S. Gervais et M. Papillon (dir.), *Les Autochtones et*

- le Québec : Des premiers contacts au Plan Nord* (p. 37-54). Presses de l'Université de Montréal.
- Tuck, E. (2011). Rematriating curriculum studies. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 8(1), 34-37. <https://doi.org/10.1080/15505170.2011.572521>
- Tuck, E. (2018). Biting the University That Feeds Us. Dans M. Spooner et J. McNinch (dir.), *Dissident knowledge* (p. 149–167). University of Regina Press.
- Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization, I*, 1–40. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630/15554>
- Veracini, L. (2011). Introducing: settler colonial studies. *Settler Colonial Studies*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/2201473X.2011.10648799>
- Vincent, S. et Arcand, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec : ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Hurtubise HMH.
- Voyer, J. (2016). *Le développement durable entre Kapak^u et Québec : une étude culturelle de discours institutionnels québécois et innus sur la Romaine* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18851>
- Warnock, M. (1975). The Neutral Teacher. Dans S. C. Brown, (dir.), *Philosophers Discuss Education* (p. 159-175). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-02562-6_10
- Warren, J. P. (2013). Enseignement, mémoire, histoire : Les examens d'histoire de 4^e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012). *Revue d'histoire de l'éducation*. 25(1). <https://doi.org/10.32316/hse.rhe.v25i1.4308>
- Wawanoloath, A. (2019, décembre). Le défi de décoloniser l'éducation donnée aux Autochtones. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1426428/le-defi-de-decoloniser-leducation-donnee-aux-autochtones>
- 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>
- Wolfs, J.-L., Tisseyre, L., D'Hondt, D. et Guillaume, J. (2020). La formation des enseignants à la « neutralité » en Belgique francophone : les formateurs et formatrices partagent-ils une vision commune du « vivre-ensemble » et de la « neutralité »? Enquête exploratoire. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 59–78. <https://doi.org/10.7202/1070033ar>
- Zaver, A. (2015). The Complexities of Neutrality in Teaching Religious Education: The Ethics and Religious Culture Program as Case Study. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(1), 39–50. <https://doi.org/10.7202/1036105ar>

ANNEXE A

Guide d'entrevue

Présentation du projet de recherche

Partie 1 : Portrait

Pour commencer, pouvez-vous me raconter brièvement votre parcours professionnel jusqu'au poste que vous occupez aujourd'hui?

Partie 2 : Rapports entre les Autochtones et les non-autochtones

1. Si vous aviez à résumer rapidement l'histoire du Québec, quelles en seraient les grandes lignes?
2. Dans cette histoire comment décrivez-vous les relations entre Autochtones et non-autochtones?
Quel est le rôle du Québec? Du Canada?
Quel est le rôle de votre groupe culturel dans cette relation?
Quel est le rôle de l'éducation dans cette relation?
3. Aujourd'hui, comment décrieriez-vous les relations entre non-autochtones et autochtones?
Quel est le rôle du Québec? Du Canada?
Quel est le rôle de votre groupe culturel dans cette relation?
Vous sentez vous interpeller? Par exemple, les événements de l'actualité?
Comment évaluez-vous votre connaissance des enjeux liés aux Autochtones?
Comment vous situez-vous par rapport à ces enjeux?
Quel est le rôle de l'éducation dans cette relation aujourd'hui?
4. Si vous aviez à vous définir culturellement, comment définiriez-vous votre identité culturelle?

Partie 3 : Rapports entre les Autochtones et les non-autochtones à l'école

1. Avez-vous enseigné à des personnes autochtones à l'école?
2. Comment sont les relations avec des personnes autochtones à l'école?
3. Comment sont les relations avec les communautés autochtones près de l'école?
4. Comment décrieriez-vous la prise en compte des réalités autochtones à l'école?
5. De manière générale comment qualifiez-vous la place des contenus liés aux Autochtones à l'école; dans votre enseignement?
6. Quels sont les défis de la prise en compte des perspectives autochtones dans votre enseignement?
7. Est-ce que c'est important d'ajouter des contenus autochtones au programme?
Pourquoi?

Conclusion

1. Est-ce qu'il y a des choses que vous voudriez ajouter ou préciser, des choses qui n'ont pas été discutées?