

# **Le discours des enseignants d'immersion française en Colombie-Britannique sur l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique**

par

Isabelle Marie-Claire Côté

PDP, Simon Fraser University, 2002

MA, University of British Columbia, 2001

BA, University of British Columbia, 1999

Thèse présentée dans le cadre du doctorat en éducation pour

l'obtention du grade de

Docteur en Education

dans le

Programme en Leadership éducationnel

Faculté d'éducation

© Isabelle Marie-Claire Côté 2021

SIMON FRASER UNIVERSITY

Été 2021

Tous droits réservés. Toutefois, conformément à la Loi sur le droit d'auteur, cette oeuvre peut être reproduite en partie, sans autorisation. L'utilisation équitable de l'oeuvre aux fins d'étude privée de recherche, de critique ou de compte rendu, ou pour la communication des nouvelles ne constitue pas une violation du droit d'auteur à la condition que soit mentionnée la source.

**French Immersion Teachers' representations of the  
integration of Indigenous perspectives in their practice in  
British Columbia**

by

Isabelle Marie-Claire Côté

PDP, Simon Fraser University, 2002

MA, University of British Columbia, 2001

BA, University of British Columbia, 1999

Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the  
Requirements for the Degree of  
Doctor of Education

in the  
Educational Leadership Program  
Faculty of Education

© Isabelle Marie-Claire Côté 2021

SIMON FRASER UNIVERSITY

Summer 2021

Copyright in this work rests with the author. Please ensure that any reproduction or re-use is done in accordance with the relevant national copyright legislation.

## **Declaration of Committee**

**Name:** **Isabelle Marie-Claire Côté**

**Degree:** **Doctor of Education (Ed.D)**

**Title:** **Le discours des enseignants d'immersion française en Colombie-Britannique sur l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique**

**Committee:** **Chair:** Hélène Lalancette  
Limited Term Lecturer, Education

**Diane Dagenais**  
Supervisor  
Professor, Education

**Geneviève Brisson**  
Committee Member  
Assistant Professor, Education

**Andrea Sterzuk**  
Committee Member  
Professor, Faculty of Education  
University of Regina

**Roumi Ilieva**  
Examiner  
Associate Professor, Education

**Eva Lemaire**  
External Examiner  
Associate Professor, Faculty of Education  
Campus Saint-Jean, University of Alberta

## **Ethics Statement**

The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained, for the research described in this work, either:

- a. human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics

or

- b. advance approval of the animal care protocol from the University Animal Care Committee of Simon Fraser University

or has conducted the research

- c. as a co-investigator, collaborator, or research assistant in a research project approved in advance.

A copy of the approval letter has been filed with the Theses Office of the University Library at the time of submission of this thesis or project.

The original application for approval and letter of approval are filed with the relevant offices. Inquiries may be directed to those authorities.

Simon Fraser University Library  
Burnaby, British Columbia, Canada

Update Spring 2016

## Résumé

En Colombie-Britannique (C.-B.), l'intégration des perspectives autochtones est désormais exigée dans la formation des maîtres et dans l'enseignement de tous les programmes d'études de la maternelle à la 12e année (M-12). Notre thèse se penche spécifiquement sur les défis et les succès de l'intégration des perspectives autochtones dans le programme d'études (M-12) du programme d'immersion française en C.-B. Très peu de recherches ont été conduites sur l'intégration des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française au Canada et aucune, à notre connaissance, dans le contexte de la C.-B. Nous avons mené une recherche qualitative multi-cas auprès de six enseignants du programme d'immersion française avec lesquels nous avons fait des entrevues semi-dirigées. Le cadre théorique sur lequel se base notre recherche est : les études sur la suprématie blanche et le privilège des blancs dans le contexte des études sur le colonialisme de peuplement, l'éducation antiraciste, les théories du curriculum et la décolonisation du curriculum.

Pour présenter notre recherche, nous avons choisi le format de thèse par insertion d'articles en présentant trois publications (Côté, 2019a, Côté, 2019b, Côté, soumis). Tout d'abord, nous discutons du quasi silence de la recherche menée en français à deux niveaux : (1) les recherches sur les questions de décolonisation, de colonisation de peuplement et de suprématie blanche, et (2) les recherches sur l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes de formation en français et dans l'enseignement des programmes scolaires (M-12). Ensuite, nous examinons la similarité des défis rencontrés par les enseignants du côté anglophone et les enseignants en immersion française, pour enfin brièvement présenter deux défis qui semblent être propres au programme d'immersion française.

**Mots-clés:** perspectives autochtones ; décolonisation ; colonialisme de peuplement ; immersion française ; formation des maîtres

## **Abstract**

Integrating Indigenous perspectives in British Columbia is a requirement for teacher education programs as well as in the K-12 school programs. This doctoral research aims to study the successes and challenges of integrating Indigenous perspectives specifically for French immersion teachers in the K-12 programs. Very little research has focused on the integration of Indigenous perspectives in French immersion programs in Canada. In British Columbia, in particular, there has been no research on this topic. In this qualitative multiple case-study research, semi-structured interviews were conducted with six French immersion teachers.

The theoretical framework informing this research is based on the following field of studies : White supremacy and privilege studies in the context of settler colonialism; anti-racist education; curriculum studies and decolonization.

For presenting this research, we chose a manuscript-based format thesis that includes three publications (Côté, 2019a, Côté, 2019b, Côté, submitted). First, the lack of research done in French is explored on two distinct levels: (1) decolonization, settler colonialism and White supremacy, and (2) the integration of Indigenous perspectives in the pre-service teacher education program as well as in the K-12 school programs. Second, the similar challenges encountered by both French and English teachers are explored. Also, two challenges unique to the French immersion program are briefly presented.

**Keywords:** Indigenous perspectives; decolonization; settler colonialism; French immersion; teacher education

## **Dédicace**

A nos deux enfants, Maia et Matisse, qui ont vu leur maman étudier dans la petite salle des cours de piano, sur les sièges inconfortables à la piscine, sur les estrades du terrain de soccer, sur les serviettes de plage, dans la salle d'attente du dentiste, sur les mini-tablettes en avion, et j'en passe.

## Remerciements

Ce travail de recherche n'aurait pas pu aboutir sans l'appui de plusieurs personnes. Mes premiers sincères remerciements vont à ma directrice de thèse, Dr. Diane Dagenais ainsi qu'à ma deuxième superviseuse, Dr. Geneviève Brisson qui m'ont guidée et encouragée tout au long de l'écriture de ma thèse. Je tiens également à remercier Dr. Andrea Sterzuk, membre de mon comité, dont l'expertise sur les questions de colonialisme de peuplement m'a été très précieuse.

Je remercie sincèrement les six participants de cette recherche qui ont pris le temps de me parler de leur expérience d'enseignement au sujet de l'intégration des perspectives autochtones. Leur sincérité et authenticité ont contribué à enrichir le champ de la recherche en français sur les questions à l'étude.

Je tiens à remercier les évaluateurs et les correcteurs des trois manuscrits présentés dans ma thèse. Leurs rétroactions et leurs corrections ont été nécessaires à mon cheminement de recherche. Un merci tout particulier à Dr. Joël Thibault, mentor pour la *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance* qui a fait preuve de beaucoup de patience pour mon article sur la recension des écrits. Aussi, un merci tout particulier à Dr. Jérôme Melançon pour ses encouragements pour mon article publié dans les *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*.

Je veux également remercier les collègues de ma cohorte doctorale, dont David et Alice, avec qui j'ai eu la chance de discuter tout au long ma recherche. Je voudrais aussi remercier trois personnes qui m'ont aidée avec des aspects plus techniques, mais très importants, de ma thèse : Danielle qui a retranscrit les entrevues semi-dirigées ; Magali qui a fait les révisions APA ; et Catherine de la bibliothèque de SFU qui a fait la mise en page de la thèse.

Finalement, je tiens à remercier mon conjoint, Eric, qui m'a toujours appuyée dans mes projets professionnels et personnels. Un dernier merci à mes parents, Louise et Claude, qui ont travaillé très fort pour nous permettre à, mes frères, ma sœur et moi, d'avoir une excellente éducation.

# Table des matières

Declaration of Committee .....	ii
Ethics Statement.....	iii
Résumé .....	iv
Abstract.....	v
Dédicace .....	vi
Remerciements.....	vii
Table des matières.....	viii
Liste des tableaux.....	xi
Préambule .....	xii
<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1. Intérêt de recherche, questions de recherche et méthodologie .....</b>	<b>3</b>
1.1. Intérêt et contexte de la recherche : changements en éducation en C.-B. ....	3
1.2. Notre posture et paradigme de recherche .....	7
1.2.1. Le paradigme interprétatif.....	8
1.2.2. Une perspective constructiviste.....	8
1.2.3. Le paradigme participatif /critique.....	9
1.3. Nos questions de recherche.....	10
1.4. L'étude de cas .....	11
1.5. Les participants .....	12
1.5.1. Le recrutement des participants.....	13
1.5.2. Les préoccupations éthiques .....	13
1.5.3. Le profil des participants .....	14
1.6. L'entrevue semi-dirigée.....	15
1.6.1. Le guide d'entretien en préparation à l'entrevue .....	16
1.6.2. Le déroulement des entrevues.....	16
1.6.3. Les instruments de cueillette des données .....	17
1.7. Les modalités d'analyse.....	17
1.8. Les limites méthodologiques .....	19
<b>Chapitre 2. Revue de la littérature : première publication .....</b>	<b>21</b>
2.1. La mise en contexte de la publication .....	21
2.2. Résumé .....	22
2.3. Introduction.....	24
2.4. Repères conceptuels .....	25
2.5. Méthodologie .....	26
2.6. Résultats.....	28
2.6.1. Les défis communs dans la formation des enseignants et dans les écoles (M-12) .....	29

2.6.2.	Défi spécifique à la formation des maîtres.....	32
2.6.3.	Défi spécifique au contexte scolaire (M-12).....	33
2.6.4.	Les réussites communes dans la formation des enseignants et dans les écoles (M-12).....	33
2.6.5.	Réussite spécifique à la formation des maîtres.....	35
2.7.	Discussion.....	36
2.8.	Conclusion.....	38
2.9.	Références.....	39
2.10.	Notes de fin de document.....	46
<b>Chapitre 3. Cadre théorique : seconde publication .....</b>		<b>48</b>
3.1.	La mise en contexte de la publication.....	48
3.2.	Résumé.....	51
3.3.	Introduction.....	52
3.4.	Quelques repères au niveau de l’ancrage épistémologique.....	54
3.4.1.	Du postmodernisme à la théorie postcoloniale.....	54
3.4.2.	Études sur la décolonisation.....	57
3.4.3.	Le postcolonialisme versus les études sur la décolonisation.....	59
3.5.	Tensions : francophones en milieu minoritaire en tant que colonisés et allochtones dans leur condition d’occupant.....	60
3.6.	Conclusion.....	62
3.7.	Bibliographie.....	63
<b>Chapitre 4. Élargissement du cadre théorique .....</b>		<b>70</b>
4.1.	Les épistémologies du Sud.....	70
4.2.	Les études sur la suprématie blanche et le privilège des blancs.....	72
4.2.1.	L’éducation antiraciste.....	75
4.3.	Les études du curriculum.....	76
4.4.	La décolonisation du curriculum.....	79
4.5.	Résumé de chapitre.....	81
<b>Chapitre 5. Analyse des défis de l’intégration des perspectives autochtones : troisième publication .....</b>		<b>83</b>
5.1.	La mise en contexte de la publication.....	83
5.2.	Résumé.....	84
5.3.	Introduction.....	84
5.4.	Contexte et problématique.....	85
5.5.	Cadre conceptuel.....	87
5.5.1.	Études sur le colonialisme de peuplement.....	87
5.5.2.	Les études du curriculum.....	88
5.5.3.	La fragilité des blancs dans un contexte multiculturel canadien.....	88
5.5.4.	Les perspectives autochtones.....	89

5.6. La méthodologie.....	90
5.7. Résultats et discussion.....	92
5.7.1. Le positionnement des enseignants allochtones : ignorance, méconnaissance et malaise.....	92
5.7.2. Les difficultés d'articuler ce que veut dire « l'intégration des perspectives autochtones » dans leur pratique .....	95
5.8. Conclusion .....	100
5.9. Références.....	101
<b>Chapitre 6. Discussion et conclusion .....</b>	<b>105</b>
6.1. Les constats.....	105
6.1.1. Premier quasi silence : la recherche sur le colonialisme de peuplement en français au Canada .....	105
6.1.2. Second quasi silence : la recherche sur l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes de formation en français et dans l'enseignement des programmes scolaires.....	108
6.1.3. Les défis de l'intégration des perspectives autochtones (M-12) en anglais : des échos à nos données des enseignants d'immersion française .....	109
6.1.4. Les défis particuliers au programme d'immersion française de l'intégration des perspectives autochtones.....	110
6.2. Les réussites de l'intégration des perspectives autochtones .....	111
6.3. Les limites de la recherche.....	112
6.4. Les pistes pour la recherche en français .....	112
6.5. Les pistes pour la pratique .....	114
6.6. Pour conclure .....	115
<b>Références .....</b>	<b>118</b>
<b>Annexe. Le guide d'entretien.....</b>	<b>131</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1.	Caractéristiques des perspectives autochtones .....	6
Tableau 2.	Le profil des participants.....	15

## Préambule

Pour présenter notre recherche, nous avons choisi le format de thèse par insertion d'articles. Ce format de thèse est différent de celui de la dissertation qui est plus connu en éducation. Une des raisons pour laquelle la thèse par insertion d'articles existe est pour encourager les étudiants à publier leur recherche pendant leur parcours doctoral pour leur permettre d'acquérir une expérience de publication de manuscrits scientifiques tout en communiquant des parties importantes de leur recherche à un plus grand public.

Selon les exigences de la thèse par insertion d'articles de la Faculté d'éducation de notre université, la thèse par insertion d'articles doit être composée de manuscrits déjà publiés, soumis ou sous presse dans des revues scientifiques ou dans des livres édités. De plus, les manuscrits doivent être en lien direct avec la recherche doctorale de l'étudiant pour qu'il y ait une cohérence à la thèse bien que celle-ci se lise différemment d'une thèse par dissertation. Par exemple, il est nécessaire de présenter une introduction générale à la recherche ainsi qu'une mise en contexte de la publication (*bridging narrative*) au début de chaque chapitre qui présente un manuscrit. Cette introduction explicative, d'une longueur d'une à quatre pages, permet de mettre en contexte le manuscrit et la manière dont il représente une partie de la recherche. Elle permet aussi d'expliquer certaines nuances et/ou changements dans la réflexion du chercheur depuis la publication du manuscrit.

Afin que le contenu de la thèse soit cohérent, nous avons ajouté un chapitre sur l'élargissement du cadre théorique comme nous l'expliquons dans l'introduction. Pour ce qui est du chapitre de discussion, dans une thèse par insertion d'articles, celui-ci se concentre spécifiquement sur les constats qui ressortent des manuscrits présentés et comprend également la conclusion. De plus, à la fin de la thèse, nous avons une section sur les références qui paraissent dans les chapitres de la thèse et ne figurent pas dans les publications présentées dans ce document.

En ce qui concerne le nombre de publications exigées dans la thèse par insertion d'articles, la Faculté d'éducation demande d'en présenter au minimum deux. S'il y a plus d'un auteur pour une publication, l'étudiant doit être le premier auteur dans au moins une des deux publications, et ce avec une contribution d'au moins 40%. Dans notre cas, nous

dépassons les attentes minimales requises puisque notre thèse par insertion d'articles comprend les trois publications suivantes dont nous sommes l'unique auteure :

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. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD)/ Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 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.

Côté, I. (soumis). L'intégration des perspectives autochtones : principaux défis pour les enseignants allochtones en immersion française. Dans R. Léger et G. Brisson (dir.), *La francophonie en Colombie-Britannique* (Titre temporaire). Presses de l'Université Laval.

Nous confirmons que nous avons eu la permission écrite de chaque éditeur pour publier les trois articles dans notre thèse. Il est important de noter que le format de thèse par insertion d'articles exige que les publications soient présentées telles qu'elles apparaissent dans la publication originale, ce qui inclut les références. Le seul changement que nous avons dû faire fut d'adapter le style bibliographique de la troisième publication (Côté, soumis), présentée au chapitre 5. Dans la publication originale, le style MLA avait été utilisé pour satisfaire les demandes de l'éditeur, les Presses de l'Université Laval. Pour respecter le format des thèses à l'Université Simon Fraser, nous avons dû adapter les références pour qu'elles suivent les normes du style APA.

Un autre aspect important à mentionner est que le fait de devoir insérer les publications telles qu'elles apparaissent dans la publication originale donne lieu à des répétitions pour ce qui est des sections des chapitres (c.-à-d. : résumé, introduction, repères conceptuels, etc.). Notons également que les spécificités de chaque éditeur se reflètent dans la thèse notamment les notes de fin de document pour la publication présentée au Chapitre 2 ainsi que l'utilisation du mot « bibliographie » au Chapitre 3 au lieu du mot « référence » utilisé dans les deux autres publications. Finalement, il faut remarquer que l'adjectif qualificatif « eurocentré » a été utilisé au Chapitre 2 et « eurocentrique » au Chapitre 5. Dans un chapitre sur l'enseignement des traités (Côté,

sous presse) qui ne figure pas dans cette thèse, les correcteurs ont demandé l'utilisation de « eurocentrique ». De son côté, dans un article récent, Godrie (2017)<sup>1</sup>, choisit d'utiliser l'adjectif qualificatif « eurocentriste ». Cette situation semble symptomatique du fait que la terminologie en français est en devenir pour tout ce qui est en lien avec le champ des études sur le colonialisme de peuplement. Nous présentons d'autres questions de terminologie au Chapitre 3 et au Chapitre 6 de notre thèse.

Pour conclure ce préambule, il nous paraît important de mentionner que dans le cadre de notre recherche doctorale, en plus des trois publications qui composent cette thèse, nous avons écrit deux autres publications scientifiques :

Côté, I. (sous presse). L'enseignement des traités pour une réconciliACTION : le cas de la Colombie-Britannique, dans L. M. Brogden, A. Sterzuk et J. Daschuk (dir.), *L'enseignement des traités en français*. Presses de l'Université Laval.

Côté, I. (2021). L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants allochtones. *Éducation et Francophonie*, 49(1), 14-31.

Nous avons également été invitée à publier dans la revue internationale *Relais* :

Côté, I. (2019c). L'intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études en Colombie-Britannique : contextes, enjeux et pistes de recherche. *Relais*, 4, 187-199.

Nous avons aussi publié trois articles dans des revues professionnelles :

Côté, I. (2020). « Maman, qu'est-ce que ça veut dire *Crown land* ? » Invitation à une conversation difficile, mais nécessaire pour décoloniser l'éducation. *Journal de l'immersion française*, 42(3), 26-28.

---

<sup>1</sup> Godrie, B. (2017). Épistémologies du sud et militantisme académique. Entretien avec Boaventura de Sousa Santos. *Sociologie et Sociétés*, 49(1), 143-149.  
<https://doi.org/10.7202/1042809ar>

Côté, I. (2018). Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études en Colombie-Britannique : nouvelle réalité chez les enseignants. *Éducation Canada*, 58(2).

Côté, I. (2016). L'immersion française et les perspectives autochtones : contexte et enjeux. *Journal de l'immersion française*, 38(1), 12-15.

# Introduction

En Colombie-Britannique (C.-B.), l'intégration des perspectives autochtones est désormais exigée dans la formation des maîtres et dans l'enseignement de tous les programmes d'études de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année (M-12). Notre thèse se penche spécifiquement sur l'intégration des perspectives autochtones dans le programme d'études (M-12) du programme d'immersion française dans cette province. Très peu de recherches ont été conduites sur l'intégration des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française au Canada et aucune à notre connaissance dans le contexte de la C.-B. Dans un contexte de réconciliation nationale (Commission de vérité et réconciliation [CVR], 2015) et de mise en œuvre d'un programme d'études renouvelé (British Columbia Ministry of Education, 2015), de quelles manières est-ce que les enseignants comprennent l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique ? Quels sont leurs succès et leurs défis ? Autant de questions qui révèlent l'importance et la pertinence d'une recherche qualitative multi-cas dans le contexte francophone en C.-B.

Comme présenté dans le préambule, pour partager notre recherche, nous avons choisi le format de thèse par insertion d'articles. Notre thèse est composée de six chapitres dont trois présentent les publications choisies. Au premier chapitre, nous expliquons le contexte et le paradigme de recherche pour ensuite expliciter notre posture de chercheure puis terminer avec la méthodologie. Au deuxième chapitre, nous présentons l'article portant sur la revue de la littérature de notre sujet de recherche : 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. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD)/Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 3(1), 23-45. Le troisième chapitre présente notre article abordant d'importantes questions en lien avec les ancrages théoriques sur les questions de colonialisme de peuplement, de théorie postcoloniale et de décolonisation dans les recherches faites en français au Canada : Côté, I. (2019b). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 25-42. Au quatrième

chapitre, nous élargissons le cadre théorique discuté dans nos publications présentées aux chapitres 3 et 5. Bien que pour une thèse à insertion d'articles le cadre théorique soit normalement présenté dans l'introduction avant la méthodologie, puisque notre publication au chapitre 3 traite de l'ancrage théorique, ce cadre théorique plus approfondi est présenté au chapitre 4, ce qui permet une meilleure cohérence de notre thèse. Au chapitre 5, nous poursuivons avec la publication qui traite une partie importante des résultats de notre recherche, soit les défis des enseignants du programme d'immersion française dans l'intégration des perspectives autochtones : Côté, I. (soumis). *L'intégration des perspectives autochtones : principaux défis pour les enseignants allochtones en immersion française*. Dans R. Léger et G. Brisson (dir.), *La francophonie en Colombie-Britannique* (Titre temporaire). Presses de l'Université Laval. Nous terminons notre thèse avec un chapitre de discussion et de conclusion dans lequel sont abordées les constats présentés dans les trois publications, les limites de la recherche ainsi que des pistes pédagogiques de recherche à explorer.

# Chapitre 1.

## Intérêt de recherche, questions de recherche et méthodologie

Dans ce premier chapitre, nous expliquons l'intérêt de notre recherche. Nous nous situons par rapport à notre objet d'étude, les perspectives autochtones. Nous nous positionnons également en termes de notre héritage et notre identité ainsi que nos engagement personnels et professionnels liés à notre objet d'étude. Nous poursuivons avec la présentation de nos questions de recherche pour ensuite terminer avec la méthodologie qualitative que nous avons privilégiée dans le cadre de notre recherche.

### 1.1. Intérêt et contexte de la recherche : changements en éducation en C.-B.

En C.-B., l'intégration des perspectives autochtones en éducation s'est faite à deux niveaux. Dans un premier temps, à l'automne 2012, ce sont les institutions qui offrent le programme de formation des maîtres qui ont reçu le mandat du *Teacher Regulation Board*<sup>2</sup> de la C.-B. d'intégrer les perspectives autochtones dans leur programme. Ainsi, depuis l'automne 2012, toutes les cohortes d'étudiants-maîtres formées en C.-B. devraient avoir reçu l'équivalent d'un cours de 3 crédits sur l'intégration des perspectives autochtones (Côté, 2019a, 2019c). La façon dont le contenu du cours est intégré dans la formation des maîtres varie selon les institutions : certaines choisissent d'ajouter un cours spécifique sur les perspectives autochtones tandis que d'autres choisissent d'intégrer les perspectives autochtones dans plusieurs des cours de la formation.

Dans un second temps, à l'automne 2016, le Ministère de l'éducation de la C.-B. a explicitement intégré les perspectives autochtones dans les nouveaux programmes

---

<sup>2</sup> Le *Teacher Regulation Board* fait partie du Ministère de l'éducation. Ce bureau s'appelle maintenant *Teacher Regulation Branch* qui veille, entre autres, aux critères de certification des enseignants.

d'études (M-12)<sup>3</sup> pour provoquer des changements dans la pratique de tous les enseignants (Côté, 2019c). Cependant, l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études n'est pas tout à fait nouvelle dans la mesure où, depuis près de vingt ans, chaque curriculum, dont celui d'immersion française et de français de base, comporte une section intitulée « considérations communes à tous les programmes », section où était indiquée l'importance de l'intégration des perspectives autochtones dans les cours (British Columbia Ministry of Education, 1997). Ce qui est nouveau est l'intention beaucoup plus explicite d'intégrer les perspectives autochtones, et ce, dans toutes les matières (British Columbia Ministry of Education, 2016).

Parce qu'un sujet de recherche est toujours situé dans un contexte socio-historique particulier (Gauthier et Bourgeois, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), il est important de noter que cet intérêt pour les perspectives autochtones n'est pas particulier à la C.-B. Les changements à la formation des maîtres et au cursus scolaire (M-12) s'inscrivent dans un mouvement national et international de reconnaissance des droits des peuples autochtones (Côté, 2016, 2018, 2019c). En effet, à l'échelle mondiale, l'Organisation des Nations Unies (ONU) a publié en 2007 *La Déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples Autochtones*, document traitant de la culture et de la langue, de l'éducation, de la gouvernance, de la santé et d'autres domaines essentiels au bien-être et à l'épanouissement de tout groupe culturel. Sur le plan canadien, *La Déclaration des Nations Unies sur les Droits des Peuples Autochtones* a servi de cadre à la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) dont le rapport a été publié en juin 2015. Ce rapport contient une section complète intitulée « Appels à l'action » où sont élaborées des recommandations dans les domaines clés tels que la justice, la santé et l'éducation. Comme nous l'avons décrit (Côté, 2019c), ces appels à l'action ont pour objectifs d'entamer un processus de réconciliation entre les personnes autochtones et allochtones du Canada ainsi qu'entre les institutions religieuses et gouvernementales.

---

<sup>3</sup> La mise en place des programmes renouvelés en septembre 2016 visait spécifiquement les niveaux de M-9. Ensuite, l'implantation des nouveaux programmes d'études a été progressive jusqu'à l'automne 2019 pour les années supérieures de 10-12ème année.

Comme nous l'avons mentionné dans un article récent (Côté, 2019c), en intégrant les perspectives autochtones dans les programmes d'étude pour *tous* les élèves, le ministère de l'Éducation de la C-B s'inscrit dans ce processus de réconciliation où il est reconnu qu'il n'y a pas de « problème autochtone » mais un « problème » national qui concerne *tous* les Canadiens (CVR, 2015; Sinclair, 2012). Dès lors, avec les nouveaux programmes d'études (M-12), *tous* les élèves autochtones et allochtones de la province sont exposés aux perspectives autochtones. Cela a pour objectif d'une part, l'amélioration de la réussite scolaire des élèves autochtones qui se voient représentés dans leur scolarisation (Deer, 2013; Witt, 2006) ainsi que la mise en valeur des savoirs autochtones longtemps ignorés et/ou jugés illégitimes par les Canadiens allochtones (Donald, 2019; Kanu, 2011). D'autre part, intégrer les perspectives autochtones permet d'explicitier l'histoire du colonialisme de peuplement du Canada et les conséquences sur les nations autochtones. Rappelons que l'imaginaire national canadien est profondément blanc et occidental (Thobani, 2007). Au Chapitre 4, nous donnons plus de détails sur les stratégies d'effacement des Autochtones du Canada dont celle de remplacement (Tuck et Gaztambide-Fernández, 2013) et d'évitement (Tuck et Yang, 2012).

Au niveau du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, afin de présenter de manière plus didactique les perspectives autochtones dans le curriculum renouvelé, une équipe d'éducateurs allochtones et autochtones et des Aînés de différentes communautés de la C.-B. ont travaillé ensemble pour expliciter des caractéristiques des visions du monde et des perspectives autochtones. Ce travail a donné lieu à la publication du document *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : aller de l'avant* (British Columbia Ministry of Education, 2016). Il est important de noter que les éducateurs et les Aînés qui ont co-créé ce document s'entendent sur dix caractéristiques générales qui forment les perspectives autochtones des différentes nations de la province tout en rappelant que chaque nation a des protocoles et des traditions qui lui sont propres. Dans le Tableau 1, que nous avons également présenté dans un article qui ne figure pas dans cette thèse (Côté, 2021), nous résumons les dix caractéristiques.

**Tableau 1. Caractéristiques des perspectives autochtones**

1) l'interdépendance des relations → les liens entre l'élève, sa famille et sa communauté
2) la sensibilisation à l'histoire → parler de la colonisation du Canada, prendre des ressources préparées par des autochtones et éviter d'avoir recours aux sources historiques qui dépeignent une image stéréotypée et souvent négative des personnes autochtones
3) la spécificité locale → apprendre à connaître les nations locales, leurs histoires, leurs traditions
4) l'interaction avec la terre, la nature et le plein-air → centrer davantage l'enseignement sur le monde naturel et lorsque c'est possible, favoriser des leçons en plein air
5) la mise en valeur de l'identité → mettre l'élève au centre de l'apprentissage en valorisant la connaissance de soi, dont son identité culturelle
6) la participation communautaire → apprendre les processus et protocoles, s'engager à créer des relations avec les autochtones des nations locales dans un effort de réconciliation pour que les familles d'élèves autochtones se sentent accueillies au sein de l'école
7) le pouvoir du conte traditionnel → enseigner des contes traditionnels et la tradition orale qui y est associée
8) l'enseignement traditionnel → cette partie cible les élèves autochtones dans les écoles pour favoriser l'accès à des enseignements traditionnels de leur nation au sein même de l'école
9) la langue et la culture → l'apprentissage de termes dans la langue autochtone locale lorsque c'est possible (salutations, noms de plantes, noms des lieux) ainsi que l'appui des initiatives de revitalisation de l'enseignement de la langue autochtone locale
10) l'apprentissage expérientiel → créer des situations d'apprentissage pratiques où les élèves interagissent ensemble

Un dernier aspect du contexte de notre recherche qui est important à mentionner est l'ampleur des changements dans le programme d'études (M-12) en C.-B. En effet, l'intégration des perspectives autochtones n'est qu'une des modifications des nouveaux programmes d'études. Ils comprennent d'autres changements importants dont : 1) une reconceptualisation de l'enseignement par compétences transversales et disciplinaires, 2) un changement au niveau des contenus des différentes matières, 3) des ajustements importants pour ce qui est de l'évaluation qui est désormais basée sur les compétences. De plus, pour l'évaluation, les enseignants doivent s'adapter aux retraits des pourcentages qui n'apparaissent plus à l'élémentaire (M-7) et, dans certains cas, dans des cours au secondaire où celle-ci se fait par l'intermédiaire de portfolios. Par conséquent,

l'intégration des perspectives autochtones fait partie d'un contexte beaucoup plus large de refonte des programmes d'études (M-12). Nous présentons certains concepts théoriques sur la gestion des changements en éducation au chapitre 4.

## **1.2. Notre posture et paradigme de recherche**

La recherche dite « traditionnelle » est ancrée dans un paradigme positiviste où la réalité est perçue comme existant indépendamment du chercheur. Elle peut donc, comme l'indiquent Savoie-Zajc et Karsenti (2011), « être divisée en variables que le chercheur va étudier » (p. 115). Toutefois, depuis plus de 50 ans, les chercheurs, surtout ceux en sciences sociales, ont remis en question ce paradigme (Anadón, 2006; Atkins et Wallace, 2012; Erickson 2011). Le développement des théories postmodernes, poststructurelles et critiques ont suscité des réflexions riches et complexes sur ce qu'est la réalité et comment la représenter (Agger, 1991). Quand ces théories sont mobilisées dans la recherche, on se réfère parfois à elles en tant que « perspectives » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011), « postures épistémologiques » (Côté et Lorange-Millette, 2016), « cadres conceptuels interprétatifs » (Creswell et Poth, 2017) ou même « paradigmes d'enquête alternative » (Lincoln, Lynnham et Guba, 2011). Dans le cadre de notre recherche, nous choisissons le mot paradigme pour expliciter notre posture de recherche.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous situons d'abord dans le paradigme interprétatif (Atkins et Wallace, 2012; Creswell et Poth, 2017), puis constructiviste (Santiago, 2006) et participatif (Creswell et Poth, 2017), aussi appelé paradigme critique par d'autres auteurs tels que Savoie-Zajc et Karsenti (2011). Il ne nous semble pas contradictoire de chevaucher différents paradigmes puisque qu'ils sont construits pour rendre compte de positions épistémologiques en recherche et ne sont pas essentiellement exclusifs comme le signalent Lincoln, Lynnham et Guba (2011) : « *The various paradigms are beginning to 'interbreed' such that two theorists previously thought to be in irreconcilable conflict may now appear, under a different theoretical rubric's, to be informing one another's arguments* » (p. 9).

### **1.2.1. Le paradigme interprétatif**

En nous situant dans le paradigme interprétatif, nous reconnaissons que l'expérience humaine est unique parce qu'elle se définit par des contextes particuliers et interprétés par chaque individu (Mackenzie et Knipe, 2006). Ce paradigme se prête bien à la recherche en éducation qui repose fondamentalement sur l'étude des processus liés à l'enseignement et l'apprentissage (Atkins et Wallace, 2012; Anadón, 2011). Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux processus d'enseignement liés à un aspect spécifique du curriculum, c'est-à-dire les manières dont les enseignants comprennent et mettent en pratique l'intégration des perspectives autochtones (British Columbia Ministry of Education, 2015, 2016).

### **1.2.2. Une perspective constructiviste**

Nous reconnaissons être dans un paradigme constructiviste parce que le chercheur et le participant co-construisent les connaissances dans le processus de recherche (Santiago, 2006). La nature constructiviste de notre recherche provient principalement du fait que nous jouons trois rôles dans le système d'éducation. Le premier rôle est celui de notre position à l'université dans la formation des enseignants. Le second est celui de conseillère pédagogique (à raison d'une journée par semaine) dans les salles de classe dans un conseil scolaire. Le troisième rôle, moins directement lié, mais bien présent, est celui de parent de deux enfants qui sont en âge scolaire. Nous voyons à la maison, par l'intermédiaire des devoirs et des projets des enfants, ce que les enseignants comprennent (ou pas) de l'intégration des perspectives autochtones dans les différentes matières scolaires. Avec nos trois rôles différents, nous nous trouvons dans une position de co-participante à la recherche. Nous adhérons à la vision de Santiago (2006) qui situe le chercheur comme participant « activement engagé dans la facilitation des reconstructions polyphoniques ayant un sens pour les acteurs » (p. 213) tout en participant à notre propre construction au même titre que celle des participants. Dans ce sens, nous nous situons dans l'espace dialogique entre le terrain et la recherche, dans, comme le souligne De Lavergne (2007), ce « trait d'union » du « praticien qui cherche, [du] chercheur qui pratique » (p. 29). Nous acceptons donc d'emblée la nature fondamentalement subjective

de la construction du savoir. À ce sujet, Heller (2002) écrit que « le savoir, tout savoir, y inclus celui produit par la recherche, est foncièrement subjectif, partiel, et socialement situé et intéressé » (p. 23).

### **1.2.3. Le paradigme participatif /critique**

Nous reconnaissons que comme chercheuse-actrice, nous faisons des choix et que celui-là même de l'objet de recherche n'est pas neutre. Notre recherche se situe dans un contexte politique, culturel et social précis de réconciliation nationale entre Canadiens allochtones et Canadiens autochtones (CVR, 2015). En tant que chercheuse-praticienne, il est clair que nous avons un niveau d'engagement de par le rôle que nous jouons dans notre communauté et de par le choix de notre sujet de recherche. Notre position professionnelle liée à notre cheminement personnel semble nous mener vers une position engagée. Cela nous place dans le paradigme participatif (Creswell et Poth, 2017) de la recherche puisque nous désirons reconnaître, analyser, comprendre, nommer et dénoncer des rapports de domination et de pouvoir entre groupes de personnes par les rôles politiques, économiques et culturels et ce, dans une perspective de transformation de la réalité où le savoir co-construit est émancipateur. Nous avançons également que notre recherche se situe dans un paradigme de recherche critique (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011; Merriam, 1998) puisqu'elle s'intéresse à la structure de pouvoir qui est au sein même de l'épistémologie privilégiée dans la société et plus précisément en éducation (une épistémologie eurocentrée vis-à-vis des épistémologies autochtones). Nous présentons une exploration plus poussée de ces épistémologies au Chapitre 3 et au Chapitre 4.

En plus d'être impliquée dans l'objet de recherche aux trois niveaux présentés ci-dessus, nous reconnaissons qu'en tant que francophone en milieu minoritaire, nous sommes sensibles aux droits linguistiques et aux défis liés au maintien et à la transmission de la culture. Ayant également une formation en histoire, nous nous préoccupons des impacts encore ressentis aujourd'hui des grandes colonisations du Nouveau Monde par les puissances européennes. Ceci nous a amené à nous intéresser aux conditions et réalités des peuples autochtones en Amérique en général, et au Canada en

particulier. Nous travaillons dans le monde de l'éducation depuis plus de quinze ans et les préoccupations en lien avec la langue, la culture et les structures de pouvoir sont toujours restées au cœur de nos questionnements et notre pratique. Comme nous en avons discuté dans une autre publication (Côté, sous presse), faisant partie de la minorité francophone au Canada, nous avons étudié des événements historiques marquants de la résistance francophone dont les Rébellions des Patriotes (1837-1838) et celle de la rivière Rouge (1869-1870). Au Québec, le récit historique a été et demeure ancré dans la dynamique des conflits entre les Anglais et les Français tandis que, à l'exception de la période des premiers contacts, les Autochtones ont été effacés de notre curriculum. En tant que Canadienne blanche d'origine québécoise, nous nous trouvons dans un processus de confrontation de notre propre épistémologie de l'ignorance (Malewski et Jaramillo, 2011). En effet, à l'école<sup>4</sup>, nous n'avons jamais appris à propos des traités de l'époque de la pré-confédération dans l'Est du Canada. Ce n'est que depuis peu que nous avons compris avoir grandi sur les territoires traditionnels des Abénakis, ce qui n'avait jamais été expliqué dans nos salles de classe. Nous faisons partie de ces générations de Canadiens – même récentes – qui ont été nourries du mythe de *terra nullius*, ce pays avec de grands espaces vides et donc prêts à être peuplé (Battell Lowman et Barker, 2015; Tuck et Yang, 2012). Finalement, bien qu'étant membre d'une communauté linguistique et culturelle minoritaire, nous reconnaissons également notre statut privilégié de « blanche » (Leonardo, 2004; Sensoy et DiAngelo, 2017) qui habite et travaille sur les territoires non-cédés des nations *x̣ᵐm̄əθkwəȳəm* (Musqueam), *Skwxwú7mesh* (Squamish) et *Səlil̓wətał* (Tsleil-Waututh).

### 1.3. Nos questions de recherche

Nous nous intéressons aux pratiques déclarées par les enseignants, c'est-à-dire à leurs expériences d'intégrer les perspectives autochtones dans leur enseignement. D'abord, nous souhaitons mieux comprendre de quelles manières les enseignants comprennent ce que sont les perspectives autochtones. Ensuite, nous nous intéressons aux défis et réussites de l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique.

---

<sup>4</sup> Nous avons été scolarisée au Québec dans la période de 1980-1994.

Finalement, puisque les participants de cette cohorte sont les premiers à avoir une formation (soit l'équivalent d'un cours universitaire de trois crédits) sur les perspectives autochtones, nous sommes intéressée à comprendre les effets que cette formation initiale a eu sur eux. Ces trois questions ainsi que les enjeux étudiés dans la revue de la littérature et le cadre conceptuel ont servi de point de départ pour l'élaboration de notre guide d'entretien semi-dirigé :

1. Qu'est-ce que les enseignants d'immersion française comprennent par l'intégration des perspectives autochtones dans leur enseignement?
2. De quelles manières est-ce que leur formation initiale les a préparés à bien intégrer les perspectives autochtones dans leur enseignement?
3. Quels sont les défis et les succès qu'ils ont rencontrés dans l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique?

Nous y revenons plus en détails dans la section 1.7 de la thèse.

#### **1.4. L'étude de cas**

Roy (2016) définit l'étude de cas comme « une approche de recherche qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, une organisation ou un groupe d'individus bien délimité, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (p. 199). L'étude de cas est d'ailleurs une approche de plus en plus prisée par les chercheurs (Creswell et Poth, 2017; Flyvbjerg, 2009). D'abord, l'étude de cas est une méthode pertinente pour faire des recherches exploratoires pour des phénomènes nouveaux ou négligés (Karsenti et Demers, 2011). Ensuite, elle permet une meilleure compréhension du contexte et de l'histoire entourant le cas (Karsenti et Demers, 2011; Roy, 2016; White et al., 2009). Puis, cette approche permet une riche collecte de données en peu de temps et ce, en contexte (Merriam, 1998; Parker-Jenkins, 2016; White et al., 2009). Finalement, l'étude de cas nous permet de mettre de l'avant la voix des enseignants, qui sont, selon les termes de Stake (1995), les acteurs sur le terrain : « *We seek to understand them, We would like to hear their stories* » (p. 1).

Dans le cadre de notre recherche, notre étude cas se concentre d'abord sur un groupe de participants bien délimités, c'est-à-dire six enseignants du programme d'immersion française, diplômés en 2013. Ensuite, notre étude de cas s'intéresse à un

aspect très précis de leur enseignement, soit leur expérience de l'intégration des perspectives autochtones dans le curriculum renouvelé. Plus spécifiquement, notre étude de cas est instrumentale parce que nous nous intéressons aux implications pédagogiques de l'intégration des perspectives autochtones en général et pour ce, nous élicitons la voix des enseignants qui veulent partager leur expérience. Puisque nous travaillons avec six participants qui enseignent en C.-B. et s'expriment sur l'éducation autochtone, ils forment une étude de cas collective (Stake, 2015), aussi appelée multi-cas (Merriam, 1998).

## **1.5. Les participants**

Notre recherche se situe en C.-B. avec des participants qui enseignent dans le programme d'immersion française. Puisque notre objectif de recherche est de mieux comprendre l'expérience des enseignants vis-à-vis des perspectives autochtones dans le programme d'études (M-12), nous avons spécifiquement ciblé les enseignants qui ont complété leur formation professionnelle en 2013. Les participants ont complété le programme de développement professionnel qui aboutit à la certification pour les enseignants des niveaux de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année (M-12). Ce programme, d'une durée de 12 mois, est divisé en trois semestres qui comprennent des cours de didactique, un court stage et un long stage dans les écoles. Une cohorte termine en août et l'autre en décembre de la même année. Nous avons choisi des finissants de l'année 2013 puisqu'ils ont été les premiers étudiants-maîtres à avoir été explicitement formés pour l'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement<sup>5</sup>. Par conséquent, le choix de notre échantillon de participants a été très ciblé et sur une base volontaire (Beaud, 2016). Les participants ont été choisis en fonction de leur expérience par rapport à notre objet d'étude, et, comme l'exprime Savoie-Zajc (2016), « parce qu'ils acceptent de verbaliser celle-ci » (p. 349).

---

<sup>5</sup> Il faut noter que ce n'est qu'en 2016 que les perspectives autochtones ont été explicitement intégrées aux programmes d'études renouvelés (Maternelle - 9<sup>e</sup> année) de la C.-B. Pour ce qui est des programmes d'études 10<sup>e</sup> – 12<sup>e</sup> années, ils ont été déployés en 2018-2019.

### **1.5.1. Le recrutement des participants**

Pour ce qui est de l'accès au terrain, nous avons la chance d'être déjà sur un terrain ce qui a facilité notre accès et l'identification des personnes clés que Céfaï (2006) définit comme « passeurs », « portiers » ou « gardiens » (p. 36). Pour le recrutement, nous avons donc utilisé la méthode d'échantillonnage par réseau (aussi appelé échantillonnage boule de neige) en contactant par courriel certains enseignants de la cohorte 2013 avec lesquels nous étions en contact par l'intermédiaire de formation continue dans le réseau des enseignants d'immersion française. Ensuite, nous avons demandé à ces enseignants, agissant ici comme « passeurs », de faire circuler notre demande de participation sur leurs propres réseaux. Six enseignants ont montré un intérêt à participer à notre recherche et nous les avons tous retenus.

### **1.5.2. Les préoccupations éthiques**

Une fois que les participants nous ont contacté par courriel lors de l'échantillonnage par réseau, nous avons discuté avec eux individuellement au téléphone pour leur donner plus de détails sur le projet de recherche et leur expliquer le protocole lié à l'éthique de la recherche. La demande éthique a suivi les règles de l'université concernant la confidentialité des informations personnelles et des données ainsi que le droit au participant de se retirer de la recherche à tout moment du processus sans préjudice (Hobeila, 2011). Après avoir reçu l'assentiment des participants, nous leur avons envoyé à l'avance par courriel le guide d'entretien pour l'entrevue semi-dirigée. Enfin, nous avons choisi ensemble un endroit et une date qui convenait à l'entretien d'une durée d'environ 60-90 minutes.

Rappelons que la nature volontaire et spontanée de la participation des enseignants nous était essentielle puisque, comme Ramos (2015) le met de l'avant, « [le] consentement spontané [du participant] est une condition principale pour le développement d'une parole personnelle dans laquelle le chercheur n'a plus à se poser la question de l'intrusion » (p. 47). Nous trouvons important de noter que nous avons vécu une situation issue de « statut assigné de rôles choisis » (Paillé, 2006, p. 37), c'est-à-dire de celui de « professeure » vis-à-vis d'anciens étudiants. Bien que nous ne sommes plus

leur enseignante, il reste toujours des différences de statut et de pouvoir. Malgré cela, les participants étaient à l'aise de nous parler de leur hésitation à participer à la recherche parce qu'ils ne savaient pas s'ils étaient de « bons candidats » puisqu'ils éprouvaient des défis dans l'intégration des perspectives autochtones. Nous les avons rassurés en leur disant que ce qui nous intéressait, c'était la réalité de leur enseignement et non pas un portrait embelli de la situation. Ces précisions ont semblé les rassurer et ils ont accepté de participer à la recherche.

### **1.5.3. Le profil des participants**

Les six participants enseignent dans six écoles publiques différentes. Ces écoles sont situées dans six conseils scolaires différents dans la région du grand Vancouver. L'échantillon comprend trois enseignants du niveau secondaire et trois du primaire. De plus, pour ce qui est du parcours de scolarisation des participants (primaire, secondaire et universitaire), deux ont été scolarisés en France, deux au Québec et deux en C.-B. Toutefois, ils ont tous fait leur formation professionnelle en C.-B. Nous tenons à indiquer leurs parcours de scolarisation puisque ceux-ci ont peut-être orienté la façon dont ils ont construit leurs connaissances sur les perspectives autochtones. Notons que, pour des raisons de confidentialité, nous utilisons des pseudonymes que les participants ont eux-mêmes choisis.

**Tableau 2. Le profil des participants**

<b>Participants (pseudonyme)</b>	<b>Niveau d'enseignement (2018-2019)</b>	<b>Lieu de scolarisation</b> (avant la formation professionnelle de 12 mois en C.-B.)	<b>Date de l'entretien</b>
Marie	Maternelle	France	Décembre 2018
Sébastien	1 <sup>ère</sup> année	Québec	Janvier 2019
Sarah	1 <sup>ère</sup> année	Colombie-Britannique	Décembre 2018
Simon	Secondaire 9 <sup>e</sup> -10 <sup>e</sup> et 11 <sup>e</sup> année Cours de Sciences humaines	France	Décembre 2019
Jennifer	Secondaire/ facilitatrice 9 <sup>e</sup> -10 <sup>e</sup> et 11 <sup>e</sup> année Cours de Sciences humaines	Colombie-Britannique	Janvier 2019
Michelle	Secondaire 9 <sup>e</sup> -10 <sup>e</sup> et 11 <sup>e</sup> année Cours de français et Sciences humaines	Québec	Janvier 2019

## **1.6. L'entrevue semi-dirigée**

L'entrevue comme technique de saisie des données vient traditionnellement de la sociologie (Brinkmann et Kvale, 2015; Kaufmann, 2008), mais a été récupérée par d'autres disciplines de recherche dont l'éducation (Baribeau et Royer, 2012). Puisque dans notre recherche de nature qualitative interprétative nous privilégions le sens donné à l'expérience, l'entrevue semi-dirigée semble une approche de recueil de données de prédilection.

Savoie-Zajc (2016) définit l'entrevue semi-dirigée comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 339). Elle permet d'avoir accès à des données riches et détaillées où se co-construisent les connaissances entre le chercheur et le participant (Anadón, 2006). Cette interaction verbale contribue à la production d'un savoir socialement construit (Brinkmann et Kvale, 2015; Kaufmann, 2008). Selon Poupart (1997), l'entrevue semi-dirigée met le participant au cœur de la recherche en lui donnant une voix pour comprendre les dilemmes et les

enjeux auxquels il fait face dans sa pratique (cité dans Baribeau et Royer, 2012). Dans notre recherche, nous abondons dans le sens de Merriam (1998) en ce qui a trait à l'importance de mettre de l'avant l'expérience des enseignants par le biais de leur propre voix dans la production de sens des changements vécus dans leur pratique : « *I believe that research focus on discovery, insight, and understanding from the perspective of those being studied offers the greatest promise of making significant contributions to the knowledge base and practice of education* » (p. 1).

### **1.6.1. Le guide d'entretien en préparation à l'entrevue**

En préparation à l'entrevue semi-dirigée, nous avons construit un guide dans lequel nous avons élaboré des questions qui permettraient de faire ressortir les connaissances, les expériences personnelles et professionnelles ainsi que les pratiques pédagogiques des formateurs en lien avec notre objectif de recherche. Nous avons basé la préparation des questions du guide d'entretien sur les enjeux étudiés dans la revue de la littérature et le cadre conceptuel (voir Annexe). Afin d'éliciter de riches réponses, nous avons eu le souci d'inclure des questions ouvertes (Merriam, 1998; Ramos, 2015; Savoie-Zajc, 2016). De plus, nous avons essayé d'adopter un langage simple et des questions directes et ouvertes pour encourager la discussion (Elliott, 2012; Ramos, 2015). Nous avons également organisé les questions dans un ordre allant du plus général au plus spécifique (Savoie-Zajc, 2016). Pendant l'entrevue semi-dirigée, nous avons pris des notes nous permettant de bien faire des transitions et aussi de poser des questions de clarification au besoin (Savoie-Zajc, 2016).

### **1.6.2. Le déroulement des entrevues**

Dans l'entrevue semi-dirigée, les termes « chercheur » et « participant » sont sciemment choisis (Ramos, 2015). En effet, selon Schwartz (1990), utiliser les termes « enquêteur/enquêté » irait à l'encontre même de l'idée d'échange qui est clé dans la co-construction des connaissances (cité dans Ramos, 2015). Celui-ci est possible seulement si le participant se sent à l'aise de partager son expérience. Le cadre de l'entrevue (heure, endroit, temps alloué) doit être bien réfléchi afin de maximiser le sentiment de confiance

et favoriser une entrevue ressemblant plus à une conversation qu'à un interrogatoire (Kaufmann, 2008; Ramos, 2015; Savoie-Zajc, 2016). C'est pour ces raisons que nous avons donné le choix aux participants de l'endroit où se rencontrer. Trois d'entre eux ont choisi leur salle de classe et trois autres une bibliothèque municipale.

Les six entretiens ont eu lieu en décembre 2018 et janvier 2019. La durée varie de la plus courte (39 minutes et 10 secondes) à la plus longue (1 heure et 8 minutes). A noter que, puisque nous connaissions les participants, nous n'avons pas eu à faire trois entretiens semi-dirigés tels qu'il est recommandé par certains chercheurs (Elliott, 2012) pour donner le temps à nos participants d'apprendre à nous connaître et de se sentir à l'aise de partager leur expérience avec nous. Durant l'entretien, nous avons tenté de laisser le plus de place possible au participant tout en démontrant notre engagement dans la conversation (Kaufmann, 2008). Afin de nous assurer une cohérence lors de l'analyse des données, nous avons suivi le guide d'entretien de façon assez fidèle (Merriam, 1998; Stake, 1995). Nous avons posé toutes les questions, mais nous avons modifié l'ordre dépendamment de l'évolution de la discussion. Le sentiment de saturation a été l'indicateur pour terminer l'entretien semi-dirigé (Ramos, 2015). En effet, lorsqu'il nous a semblé que le participant avait fait « le tour » de la question, nous avons terminé avec une question d'ordre générale en demandant au participant s'il avait autre chose à ajouter avant de terminer l'entretien.

### **1.6.3. Les instruments de cueillette des données**

Nous avons fait des enregistrements audios sur notre téléphone cellulaire et sur notre tablette (l'application *Voice Mémo* pour les deux appareils) pour ensuite les transférer sur le serveur sécurisé de l'université. Nous voulions avoir deux outils d'enregistrement au cas où des problèmes techniques seraient survenus.

## **1.7. Les modalités d'analyse**

Nous avons fait une analyse de contenu puisque cette approche d'analyse des données permet d'aller au-delà de la signification première de toute communication (Bardin, 1977/1997). Bardin (1977/1997) écrit que l'analyse de contenu peut avoir deux

fonctions : la fonction heuristique (« pour voir ») et la fonction d'administration de la preuve (« pour prouver »), c'est-à-dire de vérifier des hypothèses que nous avons déjà émises (p. 33). Dans notre démarche de recherche, nous utilisons l'analyse de contenu pour sa fonction heuristique puisque nous souhaitons « voir » pour mieux comprendre l'expérience des enseignants en lien avec l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique respective.

Afin de pouvoir faire l'analyse de contenu, nous avons suivi une démarche en quatre étapes. La première étape de l'analyse des données a été la retranscription intégrale des entrevues enregistrées. Cette étape nous a permis de rendre « le matériau » (Kaufmann, 2008) plus près d'un format qui se prête mieux à l'analyse (Bardin, 1977/1997; Brinkmann et Kvale, 2015). Pour la retranscription, nous avons fait appel à un transcripteur qui connaît bien le milieu de l'éducation en français en Colombie-Britannique. En effet, selon Rioufreyt (2016), une bonne connaissance du terrain permet de mieux saisir le sens des données. Le transcripteur a fait une transcription intégrale des entrevues pour rester le plus fidèle possible à l'oralité des données. La mise en forme typographique a suivi des conventions de retranscription préétablies tel qu'indiqué dans l'article de Rioufreyt, (2016)<sup>6</sup>.

Pour la deuxième étape, nous avons fait une lecture flottante des entrevues retranscrites pour, comme le mentionne Savoie-Zajc (2011), commencer à mieux « saisir le sens des données recueillies » (p. 137). Lors de cette première lecture flottante, nous avons privilégié une approche inductive modérée dans l'analyse de nos données, c'est-à-dire que nous reconnaissons que nous avons en tête les concepts identifiés dans le cadre théorique (Merriam, 1998), mais que nous avons tâché de les laisser de côté afin de laisser les catégories émerger (Savoie-Zajc, 2011).

Lors de la troisième étape, nous avons effectué une catégorisation « d'unités de sens » en lien avec nos trois questions de recherche (Barthes 1966, cité dans Leray et Bourgeois, 2016, p. 429):

---

<sup>6</sup> Nous nous référons spécifiquement à la section 4 intitulée « La mise en forme typographique » (Rioufreyt, 2016, p.19-26)

- Qu'est-ce que les enseignants d'immersion française comprennent par l'intégration des perspectives autochtones dans leur enseignement?
- De quelles manières est-ce que leur formation initiale les a préparés à bien intégrer les perspectives autochtones dans leur enseignement?
- Quels sont les défis et les succès qu'ils ont rencontrés dans l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique?

La quatrième étape a consisté à créer des sous-catégories pour faire une analyse plus approfondie des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées. Cette quatrième étape requiert un processus d'interprétation en organisant des sous-catégories en lien aux concepts du cadre théorique (Savoie-Zajc, 2000).

## **1.8. Les limites méthodologiques**

Une limite de l'étude de cas relevée par Roy (2016) est que le chercheur peut décider quelles données il garde et lesquelles il ignore transformant l'étude de cas plus en documentaire de type journalistique. Toutefois, Flyvbjerg (2009) affirme que bien que la subjectivité du chercheur puisse influencer la recherche, ceci n'est pas exclusif à l'étude de cas, mais est bel et bien présent dans toute forme de recherche. D'ailleurs, Kaufmann (2008) rappelle que l'interprétation est omniprésente lors de l'écoute des enregistrements, des lectures et relectures des transcriptions. Dans notre recherche, la démarche d'interprétation a été guidée par une grille d'analyse qui est elle-même liée à un cadre théorique. Pour nous, cette approche a été essentielle pour aller au-delà du sens premier donné par le participant. Comme le souligne Kaufmann (2008), « [i]l faut prendre le risque de l'interprétation » pour faire avancer les connaissances (p. 92).

Dans l'étude de cas, comme dans plusieurs types de recherche, la crédibilité de la recherche repose sur différentes stratégies employées dans la méthodologie de recherche. Dans notre recherche, au besoin, nous avons fait une vérification avec les participants (*member checking*). En effet, à quelques reprises, nous avons vérifié le sens de notre interprétation des données auprès des participants pour nous assurer qu'elle le reflétait adéquatement (Birt et al., 2016; Brinkmann et Kvale, 2015).

La pertinence d'une étude multi-cas réside dans son potentiel de tirer des conclusions qui pourraient informer les recherches menées dans d'autres contextes (Creswell et Poth, 2017; Merriam, 1998). De là l'importance pour nous de bien documenter le contexte dans lequel nous avons fait la recherche pour que d'autres chercheurs puissent à leur tour mener des recherches semblables dont les conclusions pourront être partagées et comparées (Côté, 2019).

Il existe des limites à l'outil de collecte de données choisi pour mener cette recherche. En effet, de par sa nature même, l'entrevue semi-dirigée est située et donc limitée dans le temps et l'espace. Ces entrevues ne représentent qu'une fenêtre contextualisée de l'expérience particulière du participant et, selon Savoie-Zajc (2016), « l'expérience de la personne dépasse largement son discours sur celle-ci » (p. 358). Il faut ainsi éviter de généraliser et de tirer des conclusions rigides lors de notre analyse des données. De là l'importance de nuancer notre propos, de présenter des conclusions préliminaires et d'éviter de brosser un portrait figé et définitif sur notre objet de recherche.

## **Chapitre 2.**

### **Revue de la littérature : première publication**

Dans ce chapitre, nous présentons la première publication (Côté, 2019a) qui présente la recension des écrits au sujet de l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études au Canada. Nous commençons le chapitre par une mise en contexte de la publication. Ensuite, la publication apparaît telle que publiée dans la *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*.

#### **2.1. La mise en contexte de la publication**

Puisque notre recherche porte sur les défis et les réussites de l'intégration des perspectives autochtones chez les enseignants d'immersion française, nous voulions d'abord avoir un portrait général de ce qui se passe dans la formation des maîtres au Canada. Rappelons que nos participants font partie de la première cohorte en C.-B. pour qui l'équivalent d'un cours sur les perspectives autochtones a été intégré à leur formation à l'automne 2012. Ensuite, nous voulions explorer ce qui se fait dans les écoles, de la maternelle à la fin du secondaire (M-12), afin de mieux situer l'expérience de nos participants qui enseignent au primaire et au secondaire. Un des premiers constats lors de notre recension des écrits (Côté, 2019a) est qu'il y avait, au moment de la rédaction de l'article, très peu de recherche sur l'intégration des perspectives autochtones spécifiques au programme d'immersion française (Vany, 2013) et aucune dans les programmes francophones en milieu minoritaire. Du côté des recherches en français au Québec (Allain et al., 2016; Campeau, 2016, Lavoie et Blanchet, 2017; Lavoie et al., 2014), elles se concentrent sur comment mieux enseigner, le français notamment, en adoptant une pédagogie culturellement responsable dans les communautés autochtones. Il est question d'améliorer la réussite scolaire des élèves autochtones. Toutefois, il ne semble pas y avoir de recherches menées en français ou en anglais au Québec se penchant sur ce que les élèves allochtones peuvent apprendre des savoirs autochtones.

Il est important de mentionner que depuis la publication de notre recension des écrits (Côté, 2019a), un numéro thématique sur l'autochtonisation en français dans l'Ouest canadien a été publié avec la contribution de chercheurs francophones de la C.-B., de l'Alberta, de la Saskatchewan et du Manitoba (Ndiaye, 2019). Deux articles portent sur la formation des enseignants allochtones destinés à l'enseignement en immersion française et au programme francophone au Manitoba (Sims, 2019) et en Saskatchewan (Boutouchent et al., 2019). Pour ce qui est de l'intégration des perspectives autochtones dans le cursus scolaire (M-12), un article se penche sur la question de l'enseignement des traités dans un contexte d'immersion française en Saskatchewan (Fortier-Freçon et Laing, 2019). De plus, des travaux très récents ont été menés sur l'intégration des langues et cultures Métis dans le programme d'immersion française et francophone en Alberta (Lemaire, 2020b; Lemaire et al., 2020). Nous reviendrons sur les constats de ces dernières recherches menées en français dans la discussion au chapitre 6.

## **Les défis et les réussites de l'intégration des perspectives autochtones en éducation : synthèse des connaissances dans les recherches menées au Canada.**

### **2.2. Résumé**

Dans le cadre de notre recherche doctorale et dans le contexte actuel de réconciliation, nous nous intéressons aux défis et aux réussites liés à l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres et dans les programmes d'études (maternelle-12<sup>e</sup> année) de la Colombie-Britannique. Cela nous a amenée à faire une première recension des écrits en anglais et en français sur les recherches menées au Canada. Dans cet article, nous présentons les résultats de cette recension des écrits en mettant l'accent sur les défis et les réussites communs et distincts rencontrés dans les programmes de formation des maîtres et dans les programmes d'études (M-12). Quatre défis communs ressortent de l'analyse des résultats : (1) des connaissances très limitées de l'histoire coloniale du Canada, (2) les difficultés d'une réflexion critique sur la décolonisation de l'éducation, (3) l'ajout parfois artificiel des perspectives autochtones dans les programmes d'études et dans la formation et (4) le manque de ressources

matérielles et humaines. Du côté des réussites, deux ont émergé de l'analyse des résultats : (1) l'importance de la création et de la redéfinition des relations avec les communautés autochtones, les Aînés et les alliés, et (2) l'utilisation de la littérature comme porte d'entrée à l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes. Les résultats montrent également deux défis distincts : (1) le besoin de formation continue dans les programmes scolaires (M-12) et (2) la question de la légitimité des éducateurs allochtones dans la formation des maîtres.

## **Abstract**

In the current context of Reconciliation, this doctoral research aims to understand the successes and challenges of integrating Indigenous perspectives in teacher education and K-12 programs in British Columbia. A literature review of Canadian-based research was curated to include in both English and French sources. The results of this review are presented herein and focus on both the common and distinct successes and challenges found in integrating Indigenous perspectives within teacher education and K-12 programs. The analysis yielded four common challenges: (1) a very limited knowledge of Canada's colonial history; (2) difficulties engaging in critical reflection on decolonizing education; (3) the sometimes artificial addition of Indigenous perspectives in curricula; and (4) a lack of material resources and manpower. In terms of common successes, (1) an emphasis on creating and redefining relationships with Indigenous communities, Elders, and allies; and (2) the use of literature as a gateway were both observed as a means of integrating Indigenous perspectives into the two programs. The results also found two distinct challenges in said programs: (1) the need for in-service professional development (K-12 programs), and (2) the question of legitimacy regarding non-Indigenous instructors in teacher education.

**Mots-clés :** perspectives autochtones, éducation, réconciliation, décolonisation, formation des maîtres, formation continue.

### 2.3. Introduction

Dans le contexte de la réconciliation au Canada, les questions en éducation prennent un angle nouveau pour les Canadiens autochtones<sup>i</sup>. En effet, la publication du rapport de la Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015) a créé un effet catalyseur sur les questions touchant à des domaines clés tels que la justice, la santé et l'éducation. Le mandat de cette commission est double. D'une part, elle vise à informer les Canadiens sur les torts subis par les Autochtones<sup>ii</sup> dans les pensionnats canadiens et les séquelles intergénérationnelles qui y sont liées. D'autre part, elle veut inspirer un processus de réconciliation « au sein des familles autochtones, et entre les Autochtones et les communautés autochtones, les Églises, les gouvernements et les Canadiens en général », et ce, dans une optique de renouvellement des relations sur la base d'un respect mutuel (CVR, 2015, p. 37). Dans le contexte de la formation des maîtres et des programmes scolaires (M-12), nous nous intéressons particulièrement aux questions liées à l'éducation et à ce que signifie un renouvellement des relations entre les peuples autochtones et non-autochtones dans ce domaine. Cela est d'autant plus important puisque, selon le juge Sinclair (2012) et la CVR (2015), si l'éducation joue un rôle fondamental dans le processus d'assimilation culturelle des peuples autochtones du Canada, c'est également *par* l'éducation que peut être entamé le processus de réconciliation nationale. En effet, pour qu'il y ait une réelle réconciliation au Canada, un long processus de décolonisation de l'éducation doit s'opérer (Battiste, 2013; CVR, 2015); plusieurs chercheurs et éducateurs s'entendent d'ailleurs pour dire que la décolonisation de l'éducation n'est pas que pour les Canadiens-autochtones, mais bien pour tous les Canadiens (Battiste, 2013; Dion, 2009; Regan, 2010; Scully, 2015; Styres, 2017; Tupper, 2011).

En Colombie-Britannique (C.-B.), une des approches à la réconciliation en éducation est l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes de formation des maîtres (depuis 2012) et, depuis 2016, dans les programmes scolaires (M-12) (British Columbia Ministry of Education, 2016). Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous souhaitons notamment répondre à la question suivante : quels sont les défis rencontrés et les réussites observées dans l'intégration des perspectives autochtones

dans la formation des maîtres et les programmes scolaires (M-12)? Dans notre démarche de recherche, nous avons remarqué le manque de synthèse des connaissances sur cette thématique. L'objectif de cet article est donc de présenter les résultats d'une première recension des recherches menées en français et en anglais au Canada sur l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres et dans les programmes scolaires (M-12). Dans la première partie de cet article, nous définissons tout d'abord deux concepts : les perspectives autochtones et la décolonisation. Ensuite, nous présentons la méthodologie de notre recension des écrits; suivront les résultats des recherches en formation initiale et dans les programmes scolaires (M-12). Puis, dans la section des résultats, nous discutons les défis et les réussites qui sont communs et distincts au programme de formation des enseignants et aux programmes scolaires (M-12). Nous terminons avec une discussion qui explore certaines pistes de recherche.

## 2.4. Repères conceptuels

Lorsqu'on parle de décolonisation de l'éducation, on se réfère à « la recherche de la déconstruction des structures idéologiques, législatives, opérationnelles, textuelles et [des] autres formes de structures institutionnalisées qui maintiennent l'inégalité dans les relations de pouvoir entre les Autochtones du Canada et les Canadiens non-autochtones » [traduction libre] (Binda et Calliou, 2001, p. 2). Dans les programmes de formation des maîtres et dans les programmes scolaires (M-12), la décolonisation est, d'une part, la reconnaissance que le système d'éducation canadien a été fondé pour renforcer la place des allochtones dans le projet de colonisation du Canada (Battell Lowman et Barker, 2015; Battiste, 2013; Donald, 2009; Regan, 2010; Tupper, 2014). D'autre part, la décolonisation de l'éducation demande à ce que les allochtones passent d'un positionnement « d'apprendre *sur* » à « apprendre *des* » Autochtones (Battiste, 2013; Binda et Caillou, 2001; Dion, 2009; Donald, 2009; Regan, 2010; Smith, 2001; Styres, 2017; Tanaka, 2016).

Pour passer d'un apprentissage *sur* les Autochtones à un apprentissage *de leurs* savoirs, il est nécessaire d'intégrer leurs perspectives<sup>iii</sup> dans la formation des maîtres et dans les programmes d'étude (M-12). Comment dès lors définir les perspectives

autochtones? Il existe en effet différentes manières de conceptualiser l'épistémologie autochtone, et elles peuvent différer entre nations (British Columbia Ministry of Education, 2016). Cela dit, toutes sont profondément ancrées dans « l'interconnectivité entre les dimensions physiques, mentales, émotionnelles et spirituelles de l'individu avec les êtres vivants, la Terre, les étoiles et l'univers » [traduction libre] (Lavallée, 2009, p. 23 cité dans Battiste, 2013, p. 75). Une autre manière de concevoir l'épistémologie autochtone est de comprendre son approche holistique de l'éducation, fondée sur multiples relations : la relation entre la pensée linéaire et l'intuition, entre le corps et l'esprit, entre les différents domaines de connaissances, entre l'individu et sa collectivité, entre le moi et l'Autre (Smith, 2001). En d'autres mots, l'interconnectivité et les relations sont au cœur des savoirs autochtones (Battiste, 2013; First Nation Education Steering Committee et First Nations School Association, 2016; Styres, 2017).

## **2.5. Méthodologie**

Pour procéder à notre recension de la littérature, nous avons choisi de faire une recherche de type documentaire (Gauthier et Bourgeois, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Notre recherche s'est dès lors déroulée en quatre étapes. Premièrement, nous avons fait une recherche en français ainsi qu'une recherche en anglais, afin de faire ressortir les études menées dans les deux langues du Canada. Ensuite, nous avons lu les documents et les avons classés en deux catégories : les documents qui portent sur (1) la formation des maîtres et (2) l'enseignement des perspectives autochtones dans les écoles (M-12). Puis, pour les deux catégories, nous avons analysé les thèmes et les avons regroupés en fonction des défis ou des réussites dans l'intégration des perspectives autochtones. Finalement, nous avons regroupé, d'un côté, les défis qui sont les mêmes dans la formation des maîtres et dans les programmes d'études et, de l'autre, ceux qui sont uniques à l'un ou à l'autre de ces domaines.

Pour trouver les articles recensés, nous avons utilisé les bases de données de recherche francophones Repère, Erudit, *Education Source* (EBSCO) et ERIC (ProQuest) et avons utilisé les mots-clés suivants : *décolonisation et éducation*, *décolonisation et enseignement*, *perspectives autochtones et éducation*, *perspectives autochtones et*

*enseignement, réconciliation et éducation, réconciliation et enseignement, Autochtones et décolonisation, Autochtones et réconciliation, formation des maîtres et réconciliation, formation des maîtres et décolonisation, formation initiale et perspectives autochtones, formation continue et perspectives autochtones.* Ensuite, sur les plateformes *Education Source* (EBSCO) et ERIC (ProQuest), nous avons fait la recherche en anglais, et ce, avec les mots-clés suivants : *decolonization et education, decolonization et teaching, Indigenous perspectives ou Aboriginal perspectives et teaching, reconciliation et education, reconciliation et teaching, Indigenous ou Aboriginal et decolonization, Indigenous ou Aboriginal et reconciliation, teacher education et reconciliation, teacher education et decolonization.*

À partir des publications trouvées avec les mots-clés, nous avons retenu les articles de recherche qui traitent de l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres au niveau universitaire et dans les écoles (M-12) au Canada. Les critères de sélection que nous avons utilisés sont au nombre de quatre : les articles devaient (1) cibler le contexte canadien, (2) intégrer des perspectives autochtones dans un programme destiné à l'ensemble des élèves et des étudiants-maîtres (et non seulement ciblé pour une population autochtone), (3) être publiés entre 2000 et 2018, et (4) inclure des études empiriques ou l'analyse d'autres documents tels que l'analyse documentaire de livres, de curricula provinciaux et de rapports. Nous avons toutefois écarté les mémoires, les thèses, les livres, les communications et les conférences, les articles culturels et les articles de journaux.

Nous avons choisi de filtrer les publications sur la période de 2000 à 2018 parce que l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres et des programmes scolaires (M-12) pour l'ensemble de la population est relativement récente au Canada. Dans cette perspective, nous n'avons également pas retenu des recherches telles que celles d'Allain, Demers et Pelletier (2016), Lavoie et Blanchet (2017) et Lavoie, Mark et Jenniss (2014) parce qu'elles traitent de l'intégration des perspectives autochtones dans l'apprentissage du français langue seconde dans des communautés autochtones. Ce qui nous intéresse dans notre recherche, c'est l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes scolaires (M-12) et la formation des maîtres pour tous les Canadiens. En terminant, nous trouvons important de souligner que

les bases de données ne sont pas exhaustives. Nous avons donc retenu deux autres textes que nous connaissons et qui répondent à nos critères de sélection.

## **2.6. Résultats**

Pour la recension des écrits, nous avons retenu 44 articles, un en français (DeRoy-Ringuette, 2018) et 43 en anglais. Pour ce qui est de l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des enseignants, les résultats montrent que des recherches ont été menées dans plusieurs provinces au Canada, dont en C.-B., en Alberta, au Manitoba, en Saskatchewan, en Ontario et à Terre-Neuve/Labrador. Puisque l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres est assez récente, nous remarquons qu'un des principaux objectifs des publications est d'expliquer quelles sont les initiatives qui ont été prises dans diverses facultés d'éducation au pays. Nous pouvons constater que ces celles-ci varient d'un établissement à l'autre puisqu'il n'existe pas de modèle d'intégration des perspectives autochtones uniforme. Par exemple, les écrits expliquent que certaines facultés optent pour l'intégration d'un cours pour les étudiants-maîtres (Butler, Ng-A-Fook, Vaudrin-Charette et McFadden, 2015<sup>iv</sup>; Deer, 2013; Kerr, 2014; Kerr et Parent, 2015; Kitchen et Raynor, 2013; Hare, 2015; Marom, 2016; Nardozi, Restoule, Broad, Steele, et James, 2014; Schneider, 2015; Scully, 2012, 2015; Sterzuk, 2010; Taylor, 2014), d'autres offrent des cours thématiques en option (Kennedy, 2009; Tanaka et al., 2007), tandis que certains établissements adoptent un modèle d'infusion à travers tous les cours du programme de formation (Dénomme-Welch et Montero, 2014; Leddy et Turner, 2016; Tupper, 2011; Vetter et Blimkie; 2011). Deux autres recherches recensées se concentrent plus spécifiquement sur l'intégration des perspectives autochtones dans un cours de didactique des sciences humaines (den Heyer, 2009; Tupper, 2014). Finalement, une dernière recherche se penche sur la formation continue des formateurs (Korteweg, Gonzalez et Guillet, 2010).

Du côté de l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes scolaires (M-12), nous avons répertorié sept articles portant sur la formation continue (Butler et al., 2015; Dion, 2007; Gebhard, 2017; Kanu; 2005; Root, 2010; Strong-Wilson, 2007; Wiltse, Johnston, et Yang, 2014), deux recherches sur le curriculum en général (St-

Denis, 2011; Torres, 2010) et treize autres qui se concentrent plus spécifiquement sur l'intégration des perspectives autochtones dans les disciplines scolaires, dont les sciences humaines (Butler et al., 2015; Couture, 2017; Cutrara, 2018; Godlewska, Rose, Schaeffli, Freake et Massey, 2017; McGregor, 2017), les sciences humaines et l'anglais (Hildelbrandt, K. et al., 2016; Tupper et Cappello, 2008), le français (DeRoy-Ringuette, 2018), les sciences (Betchel, 2016; Kim, 2015; Onuczko et Barker, 2012) et les mathématiques (Aikenhead, 2017; Russell et Chernoff, 2013). Puis, une dernière recherche porte plus spécifiquement sur l'intégration des perspectives autochtones dans du contenu pédagogique en ligne (Iseke-Barnes et Sakai, 2003).

À la lumière de ces premiers résultats, nous constatons qu'il n'y a presque pas de recherches menées en français, avec une seule publication sur les 44 textes recensés. Nous notons que la recherche sur l'intégration des perspectives autochtones est un champ de recherche qui s'est développé du côté anglophone au Canada, mais que beaucoup de travail reste à faire en français. Nous observons également qu'il y a presque autant de recherches menées au niveau de la formation des maîtres (22 textes) que dans les programmes scolaires (M-12) (24 textes). Dans la section qui suit, nous présentons d'abord une synthèse des défis répertoriés dans la formation des maîtres et dans les programmes scolaires (M-12). Nous nous focaliserons ensuite sur une synthèse des réussites dans la formation des maîtres et dans les programmes scolaires (M-12).

### **2.6.1. Les défis communs dans la formation des enseignants et dans les écoles (M-12)**

Le premier défi que soulève toutes les recherches est le manque flagrant, chez les étudiants-maîtres et les enseignants, de connaissances générales sur l'histoire de la colonisation du Canada, des enjeux spécifiques aux communautés autochtones et des effets qui perdurent toujours aujourd'hui (Dion, 2007; Gebhard, 2017; Scully, 2012, 2015; Sterzuk, 2010; Strong-Wilson, 2007; Taylor, 2014). D'ailleurs, dans trois des études répertoriées (Denommé-Welch et Montero, 2014; Nardozi et al. 2014; Tupper, 2011), les chercheurs ont fait un sondage sur les connaissances et les attitudes générales des étudiants-maîtres au début de leur formation ou de leur cours respectif ; les résultats montrent une méconnaissance généralisée, qui se traduit parfois par de l'anxiété et un

malaise (Deer, 2013; Denommé-Welch, 2014; Kerr et Parent, 2015; Nardozi et al. 2014). Pour les enseignants, cette anxiété viendrait du fait qu'ils ont peur de faire des erreurs et d'exposer leur propre ignorance de l'histoire du Canada et des savoirs autochtones (Root, 2010). De plus, un aspect qui contribue au malaise chez les enseignants est qu'il existerait un flou par rapport à la définition même ce qu'on entend par « perspectives autochtones » (Onuczko et Barker, 2012),

Le deuxième défi relève de la difficulté des étudiants-maîtres et des enseignants à s'engager dans une réflexion sur la décolonisation de l'éducation. En effet, la majorité des recherches qui portent sur l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres et les programmes scolaires font état des défis que rencontrent les étudiants-maîtres et les enseignants allochtones, qui forment la majorité du corps enseignant au Canada, lorsqu'ils doivent réfléchir à la question de la dominance eurocentrée dans le système d'éducation (Den Heyer, 2009; Dénommmé-Welch et Montero, 2014; Kerr et Parent, 2015; Nardozi et al. 2014; Schneider, 2015; Scully, 2015; Sterzuk, 2010; Strong-Wilson, 2007; Taylor, 2014; Tupper 2011). Pour les futurs enseignants et les enseignants, une des principales difficultés est de reconnaître que le curriculum n'est pas neutre. Tupper et Cappello (2008), citant les travaux d'Apple (1990, 1996), rappellent qu'historiquement, le curriculum a servi (et sert) toujours à établir, à enseigner et à défendre les structures sociale, culturelle et politique du groupe dominant. Selon Aikenhead (2017), Betchtel (2016), Onuczko et Barker (2012) et Russell et Chernoff (2013), cela est d'autant plus présent chez les enseignants de mathématiques et de sciences, qui perçoivent les connaissances scientifiques comme étant « neutres » et n'accordent que très peu de valeur aux savoirs autochtones.

Dans un contexte de décolonisation de l'éducation, selon la recherche, il est important d'entamer une réflexion sur le privilège des allochtones et leur position d'occupants du territoire auprès des étudiants-maîtres et des enseignants (Kerr, 2014; Nardozi et al., 2014; Root, 2010; Scully, 2015; Strong-Wilson, 2007; Tupper, 2014). D'ailleurs, St-Denis (2011) analyse comment le discours sur le multiculturalisme renforce en fait la position du discours dominant dans l'éducation. En effet, plusieurs enseignants ne comprendraient pas les raisons pour lesquelles, dans une société multiculturelle, les élèves devraient avoir des interventions pédagogiques particulières

sur les perspectives autochtones puisque les Autochtones sont souvent perçus comme une minorité culturelle parmi les autres. D'après les études, cela résulterait du discours sur le multiculturalisme dans lequel sont évacuées les questions importantes liées à l'occupation du territoire (St- Denis, 2011; Kerr 2014; Tupper, 2011).

Le troisième défi qui ressort des résultats est l'ajout parfois superficiel des perspectives autochtones dans les programmes d'études en formation des enseignants et dans les curricula scolaires (M-12). Selon Deer (2013) et Kerr et Parent (2015), il peut être dangereux d'intégrer superficiellement les perspectives autochtones au curriculum existant sans à prime abord déconstruire la position eurocentrée des savoirs qui y sont véhiculés. Par exemple, dans une recherche menée sur le curriculum de sciences en Ontario, Kim (2015) fait ressortir que les savoirs autochtones sont présentés comme des savoirs culturels et non pas scientifiques. Cela contribuerait à renforcer le discours dominant de la « supériorité » des connaissances scientifiques eurocentrées. D'autres recherches en sciences humaines montrent comment les perspectives autochtones demeurent toujours en marge du discours officiel de l'histoire canadienne (Butler et al., 2015; Cutrara, 2018; Godlewska et al., 2017; McGregor, 2017). Toutefois, des chercheurs avancent que si l'intégration des perspectives autochtones est bien enseignée, l'expérience d'apprentissage des élèves autochtones et allochtones s'en trouve enrichie (Aikenhead, 2017; Betchtel, 2016; DeRoy-Ringuette, 2018; Russell et Chernoff, 2013; Torres, 2010). Dans cette optique, Betchel (2016) soutient que l'arrimage des connaissances eurocentrées et autochtones peuvent amener des solutions aux problèmes environnementaux auxquels le Canada fait face aujourd'hui. Par exemple, dans sa recherche, l'auteur(e) présente les enjeux de la gestion des troupeaux de caribous dans le nord de l'Alberta. En alliant les connaissances des Aînés autochtones et des chercheurs allochtones, il a remarqué qu'il était possible d'envisager de meilleures solutions pour la protection des caribous.

Le quatrième défi qu'expose la recherche est le manque de ressources matérielles et humaines pour pouvoir bien intégrer les perspectives autochtones. Par exemple, Deer (2013) soulève le manque d'accès aux ressources comme une source d'inquiétude pour les étudiants-maîtres. De leur côté, les enseignants soulignent également qu'il y a un besoin criant de ressources adaptées à différentes matières scolaires ainsi qu'à différents

niveaux, ce qui rend l'intégration des perspectives autochtones plus difficile à faire lors de la planification (Aikenhead, 2017; Betchel, 2016; Couture, 2017; Kanu, 2005; Onuczko et Barker, 2012; Russell et Chernoff, 2013). Par ailleurs, il est important de noter que dans certains cas, les ressources existantes contribueraient à renforcer le discours colonial, au lieu d'intégrer les perspectives autochtones de manière authentique (Iseke-Barnes et Sakai, 2003).

En plus des ressources pédagogiques, les enseignants et les formateurs commentent le besoin de ressources humaines, c'est-à-dire des contacts avec des communautés et des Aînés autochtones qui pourraient appuyer l'intégration des perspectives autochtones dans différentes matières, dans les écoles et à la formation des enseignants (Betchel, 2016; Butler et al., 2015; Couture, 2017; Onuczko et Barker, 2012; Root, 2010).

### **2.6.2. Défi spécifique à la formation des maîtres**

Un défi beaucoup plus explicité dans la recherche sur la formation des enseignants est celui du sentiment de légitimité des formateurs allochtones (Hare, 2015; Kerr, 2014; Marom, 2016; Scully, 2015). L'insécurité de ces derniers qui enseignent le cours sur l'intégration des perspectives autochtones provient principalement du questionnement des étudiants-maîtres au sujet de l'authenticité des connaissances de leur formateur. Kerr (2014) et Scully (2015), deux formatrices allochtones alliées<sup>v</sup>, abordent comment elles doivent expliciter leur démarche et reconnaître, auprès de leurs étudiants, leurs propres privilèges dans le contexte colonial canadien. Elles doivent modérer avec les étudiants-maîtres comment créer un espace interculturel où elles déconstruisent et reconstruisent leurs savoirs. De son côté, Marom (2016) s'engage dans une réflexion critique sur sa propre expérience comme canadienne d'origine immigrante et nouvelle occupante du territoire ainsi que son rôle comme enseignante à la formation des maîtres. Marom (2016) en conclut que la manière de gérer les tensions liées à son identité est de les exposer explicitement aux étudiants-maîtres. Selon Hare (2015), avoir des instructeurs allochtones alliés est important pour que les étudiants-maîtres non-

autochtones puissent voir qu'il est possible d'apprendre et de comprendre les perspectives autochtones sans être soi-même autochtone.

### **2.6.3. Défi spécifique au contexte scolaire (M-12)**

Un défi soulevé du côté des programmes scolaires (M-12) est le besoin de formation continue des enseignants. Le développement de ressources matérielles ne suffirait pas sans formation adéquate (Aikenhead, 2017; Betchel, 2016; Gebhard, 2017; Kanu, 2005; Root, 2010; Russell et Chernoff, 2013). Dans certains cas, ce manque de formation se traduit par des enseignants qui, sans s'en rendre compte, renforcent le discours colonial au lieu de le déconstruire (Gebhard, 2017). Pour une intégration réussie des perspectives autochtones, la formation continue resterait essentielle puisque la décolonisation de l'éducation est un processus long et complexe (Kerr, 2014; Root, 2010).

### **2.6.4. Les réussites communes dans la formation des enseignants et dans les écoles (M-12)**

La première réussite observée dans les recherches est l'établissement de relations avec des communautés autochtones, des Aînés et des alliés allochtones. En effet, plusieurs recherches présentent la rencontre avec des Aînés autochtones et montrent que cela semble avoir eu un grand impact sur les représentations des étudiants-maîtres (Butler et al., 2015; Hare, 2015; Kennedy, 2009; Kitchen et Raynor, 2013; Nardozi et al., 2014; Schneider, 2015; Scully, 2015; Tanaka et al., 2007; Vetter et Blimkie, 2011), et des enseignants et leurs élèves (Betchel, 2016; Butler et al. 2015; Hildelbrandt et al., 2016; Root, 2010; Tupper et Cappello, 2008). Pour plusieurs d'entre eux (étudiants-maîtres, enseignants et élèves), c'était la première fois qu'ils rencontraient un Aîné ou qu'ils allaient dans une communauté autochtone (Butler et al., 2015).

Dans sa recherche, Root (2010) a découvert que la rencontre d'alliés allochtones a été aussi importante pour les participants que la rencontre des Aînés autochtones. En effet, le processus de décolonisation de l'éducation est complexe, voire difficile. Reconnaître le rôle de l'éducation dans le génocide culturel des Autochtones (CVR,

2015) et les structures coloniales qui existent toujours au Canada peut soulever plusieurs émotions chez les enseignants allochtones. Pour eux, avoir des collègues allochtones qui comprennent ces émotions est rassurant. De plus, les alliés allochtones peuvent accompagner les enseignants dans l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études, ainsi que gérer avec eux les erreurs et les difficultés qui viennent avec ces changements. Ces résultats de la recherche de Root (2010) font d'ailleurs écho aux recherches menées à la formation des maîtres sur l'importance d'avoir des modèles d'éducateurs allochtones dans le processus de décolonisation de l'éducation (Hare, 2015; Kerr, 2014; Marom, 2016; Scully, 2015).

Une autre manière d'aborder les relations entre les Autochtones et les allochtones est l'enseignement critique de l'histoire des traités chez les étudiants-maîtres, les enseignants et les élèves. Dans les études menées avec des étudiants-maîtres (Tupper, 2011, 2014), et des enseignants et des élèves (Hildebrandt et al., 2016; Tupper et Cappello, 2008), les résultats montrent un début de déconstruction du discours dominant de l'histoire canadienne sur la colonisation de « vastes territoires inoccupés ». Étudier les traités de près amènerait une redéfinition chez les étudiants-maîtres, les enseignants et les élèves des relations entre Autochtones et allochtones dans le contexte de décolonisation et de réconciliation.

Une autre approche pour aborder les questions de relations entre Autochtones et allochtones est la pédagogie du lieu (*place-based education*). Celle-ci est ancrée dans le territoire où se trouvent les apprenants en prenant appui sur l'environnement et les perspectives autochtones de cet environnement. Les résultats des recherches menées par Hare (2015), Scully (2012, 2015), et Root (2010) montrent que la pédagogie du lieu est une porte d'entrée efficace pour enseigner les perspectives autochtones aux étudiants-maîtres, aux enseignants et aux élèves, qui apprennent donc à voir le territoire sous un nouvel angle. La redéfinition des relations avec le territoire amène à redéfinir les relations avec les communautés autochtones et à mieux comprendre leurs perspectives.

La seconde réussite commune dans la formation des enseignants et dans les écoles (M-12) est l'utilisation de la littérature comme porte d'entrée aux discussions permettant l'intégration des perspectives autochtones et la décolonisation de l'éducation dans la

formation des maîtres (Dénomme-Welch et Montero, 2014; Taylor, 2014), la formation continue des formateurs (Korteweg et al., 2010) et la formation continue des enseignants (Dion, 2007; Strong-Wilson, 2007; Wiltse et al., 2014). Les résultats des différentes recherches montrent que la littérature se prête bien aux réflexions sur les représentations et l'enseignement des savoirs traditionnels liés à la terre, à l'identité et à la langue. Par exemple, DeRoy-Ringuette (2018) avance qu'une meilleure intégration de la littérature de jeunesse autochtone en salle de classe est une façon d'ouvrir le chemin de la réconciliation puisque les élèves autochtones se voient ainsi représentés à l'école, tandis que les élèves allochtones apprennent et comprennent mieux les cultures et les perspectives autochtones. En ce sens, la littérature contemporaine autochtone offre une fenêtre pour les étudiants-maîtres, les formateurs, les enseignants et les élèves pour contrer les stéréotypes et préjugés associés aux Autochtones (Wiltse et al., 2014).

### **2.6.5. Réussite spécifique à la formation des maîtres**

Une des réussites observées seulement à la formation des maîtres est l'enseignement expérientielle des principes d'apprentissage autochtones. Les recherches de Kennedy (2009) et de Tanaka et al. (2007) portent chacune sur un cours thématique offert à la faculté d'éducation d'une université en C.-B. : un premier cours sur la sculpture Lekwungen et Loekwelthout d'un mât totémique (Tanaka et al., 2007) et un second sur la musique traditionnelle autochtone (Kennedy, 2009). Dans les recherches, les résultats sont semblables : les participants témoignent du pouvoir transformateur de l'apprentissage expérientiel d'une pédagogie autochtone.

Sans être ancré dans un projet spécifique tel que le mât totémique ou la musique traditionnelle, Schneider (2015), éducatrice autochtone à la formation des maîtres, conceptualise son cours sur le principe autochtone *Ucwalmicw*, principe ancré dans les relations avec soi et les autres. De leur côté, Leddy et Turner (2016) ont basé leur cours sur les sept principes d'apprentissage autochtones développés par des Aînés en C.-B. (FNESC et FNSA, 2018<sup>vi</sup>), qui incluent, entre autres, les concepts d'identité et de relations et du territoire. Selon Leddy et Turner (2016), la mise en pratique des sept principes d'apprentissage autochtones, par l'entremise d'activités pédagogiques, semble

être la meilleure façon d'enseigner ce que veulent dire les principes d'apprentissage autochtones. Dans une autre recherche menée par Kitchen et Raynor (2013), les chercheurs ont développé le cours en se basant sur la roue médicinale. Les résultats de la recherche montrent que les étudiants-maîtres ont bénéficié de la conceptualisation de ce cours autour de la roue médicinale dans leur compréhension de l'enseignement des perspectives autochtones. Selon Kennedy (2009), Kitchen et Raynor (2013), Leddy et Turner (2016), Schneider (2015) et Tanaka et al. (2007), les étudiants-maîtres apprennent les principes d'apprentissage autochtones lorsqu'ils sont vécus, ancrés de manière expérientielle dans les cours, et non pas enseignés strictement en tant que contenus cloisonnés.

## **2.7. Discussion**

Les résultats du corpus étudiés en formation initiale et en contexte scolaire (M-12) nous ont permis de faire ressortir plus clairement quatre défis : 1) le manque de connaissances de l'histoire coloniale du Canada, 2) la résistance sur les questions de décolonisation de l'éducation, 3) les défis liés à l'ajout superficiel des perspectives autochtones dans les programmes d'études et 4) le besoin de ressources matérielles et humaines. Du côté des réussites, deux ont émergé de l'analyse des résultats, soit (1) l'importance de la création ou la redéfinition des relations avec les communautés autochtones, les Aînés et les alliés, et (2) l'utilisation de la littérature comme porte d'entrée à l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes. À la lumière des résultats sur l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes de formation des maîtres et dans les programmes scolaires (M-12), nous proposons de nous arrêter aux différences notées dans les résultats au niveau des défis et des réussites puisqu'elles offrent des pistes de recherches sur des lacunes qui nous paraissent pertinentes.

Comme nous l'avons présenté dans les résultats, le manque de formation continue chez les enseignants dans les programmes scolaires (M-12) est un défi que plusieurs études ont cerné (Aikenhead, 2017; Betchel, 2016; Gebhard, 2017; Kanu 2005; Root, 2010; Russell et Chernoff, 2013; Wiltse et al., 2014). De plus, plusieurs études sur la gestion des changements en éducation montrent que la formation continue est essentielle

à la mise en place de réformes (Carpentier, 2012; Darling-Hammond, 2009; Hargreaves, 2009; Rey, 2016). Toutefois, du côté de la formation continue des éducateurs dans les programmes de formation des maîtres, nous constatons une lacune dans les connaissances scientifiques, avec une seule recherche répertoriée à ce sujet (Korteweg et al., 2010). Cela nous paraît d'autant plus urgent que l'Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (ACDE), dans son renouvellement de l'Accord sur la formation initiale à l'enseignement (2017), inclut une des recommandations explicites de la CVR pour les programmes de formation des maîtres ; elle « reconnaît [donc] la centralité de la terre dans la vision et les enseignements autochtones, respecte les droits inhérents et la souveraineté des Autochtones, et soutient les Appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada » [traduction libre] (p. 4)<sup>vii</sup>. Une première piste de recherche serait donc de mener des études sur la formation continue chez les formateurs dans les programmes de formation des maîtres pour mieux comprendre comment se gèrent ces changements dans la pratique dans les facultés d'éducation.

Une seconde piste de recherche serait d'analyser les manières dont les enseignants du système scolaire (M-12) intègrent l'apprentissage expérientiel des principes d'apprentissage autochtones. Du côté de la formation initiale, notre recension montre que l'apprentissage expérientiel des principes d'apprentissage autochtones semblent porter fruit chez les étudiants-maîtres (Kennedy, 2009; Kitchen et Raynor, 2013; Leddy et Turner, 2016; Schneider, 2015; Tanaka et al., 2007). Cela dit, nous remarquons un manque de publication sur des pratiques semblables dans le contexte des programmes scolaires (M-12).

Une troisième piste de recherche serait d'explorer le rôle des alliés allochtones dans le processus de décolonisation de l'éducation dans les programmes scolaires (M-12). Nous faisons écho aux propos de Root (2010), qui reconnaît ce défi en éducation. Elle affirme qu'il y a très peu d'écrits sur le processus de décolonisation des éducateurs allochtones. Nous nous demandons donc comment les alliés allochtones gèrent les tensions qui émergent du fait qu'ils sont des occupants du territoire tout en voulant ouvrir le dialogue et construire des relations avec les communautés autochtones. Comment les alliés allochtones peuvent-ils être des acteurs importants de changements au sein des

écoles et les programmes de formation? Bien que l'importance de leur rôle soit mentionnée en contexte de formation des maîtres (Hare, 2015; Kerr, 2014; Marom, 2016; Scully, 2015), une lacune importante existe au niveau des recherches dans les programmes scolaires (M-12).

Une dernière piste de recherche repose sur le constat qu'il n'existe presque pas de recherche en français. Comme nous l'avons vu dans la section sur les résultats, avec nos critères de sélection, nous avons retenu un total de 44 articles, dont seulement un est en français. En effet, la recherche de DeRoy-Ringuette (2018) est la seule qui a été menée en français dans l'optique d'une intégration des perspectives pour l'ensemble des élèves, et ce, par le biais de la littérature autochtone. Cela nous amène à nous questionner quant aux raisons de cette absence de recherches faites, autant en contexte francophone majoritaire (Québec) que minoritaire (hors-Québec). On pourrait effectivement se questionner par rapport aux défis qui sous-tendent l'intégration des perspectives autochtones en contexte francophone. Voici donc quelques questions de recherches qui pourraient être explorées : en milieu minoritaire francophone, y-a-t-il des défis particuliers pour l'intégration des perspectives autochtones tout en jonglant avec les questions de la construction identitaire (Fédération culturelle canadienne française, 2009)? De quelles manières est-ce que la formation des maîtres en milieu minoritaire prépare-t-elle les étudiants-maître à l'intégration des perspectives autochtones? De quelles manières les Appels à l'action (CVR, 2015) sont-ils gérés au niveau des programmes scolaires et à la formation des enseignants en contexte majoritaire?

## **2.8. Conclusion**

Cette recension des écrits sur l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes de formation des maîtres et dans les programmes scolaires (M-12) nous permet de conclure qu'un travail important a été entamé dans les recherches menées en anglais au Canada depuis près de 20 ans. Du côté des recherches menées en français (en contexte majoritaire et minoritaire), le champ de recherche reste à développer. Avec une seule publication en français d'une recherche portant sur l'intégration des perspectives autochtones pour le niveau élémentaire (DeRoy-Ringuette, 2018), nous concluons que ce

champ de recherche reste entièrement à défricher. Dans la foulée des Appels à l'action (CVR, 2015) et les demandes de décolonisation de l'éducation pour *tous* les Canadiens, il y a d'abord un grand besoin de se pencher sur ce qui est fait (ou non) en milieu francophone minoritaire et majoritaire dans la formation des maîtres, la formation continue des enseignants ainsi que dans les programmes scolaires (M-12).

Les différences de défis et de réussites que nous avons observés dans les résultats nous ont amenée à réfléchir à de futures pistes de recherche qui comblerait des lacunes dans les connaissances sur la thématique étudiée. D'abord, nous constatons un besoin de meilleures connaissances sur la formation continue des formateurs dans les programmes de formation des maîtres. Ensuite, nous remarquons l'importance de mieux comprendre le rôle des éducateurs allochtones alliés dans le processus de décolonisation de l'éducation dans les programmes scolaires (M-12). Puis, nous trouvons prometteuse l'exploration des initiatives, des projets et des programmes incluant l'apprentissage expérientiel des principes d'apprentissage autochtones dans les écoles (M-12).

## 2.9. Références

- Aikenhead, G. S. (2017). Enhancing school mathematics culturally: A path of reconciliation. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 17(2), 73-140. <https://doi.org/10.1080/14926156.2017.1308043>
- Allain, A., Demers, P. et Pelletier, F. (2016). Techniques de l'enseignement traditionnel autochtone applicables à l'enseignement du français L2. *Reflets*, 33, 383-399. <https://drive.google.com/file/d/1uLsWZcFHu9eP5hJpUBW1i9KpiBqKguGv/view>
- Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation. (2017). *Accord sur la formation à l'enseignement*. <https://csse-scee.ca/acde/fr/2017/08/19/accord-general-et-accord-sur-la-formation-initiale-a-lenseignement/>
- Battell Lowman, E. et Baker, A. J. (2015). *Settler: Identity and colonialism in 21<sup>st</sup> century Canada*. Fernwood Publishing.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.

- Bechtel, R. (2016). Oral narratives: Reconceptualising the turbulence between Indigenous perspectives and Eurocentric scientific views. *Cultural Studies of Science Education*, 11(2), 447-469. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9659-z>
- Binda, K. P. et Calliou, S. (2001). *Aboriginal education in Canada: A study in decolonization*. Canadian Educator's Press.
- British Columbia Ministry of Education. (2016). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe. Aller de l'avant*. [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp\\_moving\\_forward\\_fr.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp_moving_forward_fr.pdf)
- Butler, J., K., Ng-A-Fook, N., Vaudrin-Charette, J. et McFadden, F. (2015). Living between truth and reconciliation: Responsibilities, colonial institutions, and settler scholars. *Transnational Curriculum Inquiry*, 12(2), 44-63. <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et Francophonie*, 40(1), 12-31. <https://doi.org/10.7202/1010144ar>
- Commission de vérité et réconciliation. (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](http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf)
- Couture, J. (2017). Hyper-activating inukshuks: The renewal of social studies in Alberta. *Canadian Social Studies*, 49(1), 30-33. <https://drive.google.com/file/d/0Bx-SOIXCgdqIWklydmxCdnJycnE1STBacTA0cExZQTF5ZFpJ/view>
- Cutrara, S. A. (2018). The settler grammar of Canadian history curriculum: Why historical thinking is unable to respond to the TRC's calls to action. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 250-275. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3156/2492>
- Darling-Hammond, L. (2009). Teaching and the change wars: The professionalism hypothesis. Dans A. Hargreaves et M. Fullan. (dir.), *Changes wars* (p. 45-68). Solution Tree Press.
- Deer, F. (2013). Integrating aboriginal perspectives in education: Perceptions of pre-service teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(2), 175-211. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1283>

- den Heyer, K. (2009). Sticky points: Teacher educators re-examine their practice in light of a new Alberta social studies program and its inclusion of aboriginal perspectives. *Teaching Education*, 20(4), 343-355. <https://doi.org/10.1080/10476210903254083>
- Dénommé-Welch, S. et Montero, M. K. (2014). De/colonizing preservice teacher education: Theatre of the academic absurd. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 136-165. <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2014/05/Decolonizing-Preservice-Teacher-Education-DenommeMontero.pdf>
- DeRoy-Ringuette, R. (2018). Analyse comparative d'éléments paratextuels choisis chez deux auteurs autochtones pour la jeunesse et proposition de dispositifs didactiques en lecture pour une exploitation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 385-412. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3241>
- Dion, S. D. (2007). Disrupting molded images: Identities, responsibilities and relationships—teachers and indigenous subject material. *Teaching Education*, 18(4), 329-342. <https://doi.org/10.1080/10476210701687625>
- Dion, S. D. (2009). *Braiding histories: Learning from aboriginal peoples' experiences and perspectives*. UBC Press.
- 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://mfnerc.org/wp-content/uploads/2012/11/004\\_Donald.pdf](https://mfnerc.org/wp-content/uploads/2012/11/004_Donald.pdf)
- Fédération culturelle canadienne française (2009). *La trousse du passeur culturel*. <https://www.acef.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Passeur-culturel-2015.pdf>
- First Nation Education Steering Committee et First Nations School Association (FNESC et FNSA) (2018). *English First Peoples: Grade 10-12 Teacher Resource Guide*. <http://www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2018/08/PUBLICATION-LFP-EFP-10-12-FINAL-2018-08-13.pdf>
- First Nations Education Steering Committee et First Nations School Association (FNESC et FNSA) (2016). *Science First Peoples: Grades 5-9 Teacher Resource Guide*. <http://www.fnesc.ca/wp/wp-content/uploads/2015/08/PUBLICATION-61496-Science-First-Peoples-2016-Full-F-WEB.pdf>
- Gauthier, B. et Bourgeois I. (dir.). (2016). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>ème</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.

- Gebhard, A. M. (2017). Reconciliation or racialization? Contemporary discourses about residential schools in the Canadian prairies. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-30. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2300/2384>
- Godlewska, A., Rose, J., Schaepli, L., Freake, S. et Massey, J. (2017). First Nations, Métis and Inuit presence in the Newfoundland and Labrador curriculum. *Race, Ethnicity and Education*, 20(4), 446-462. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248825>
- Hare, J. (2015). "All of our responsibility": Instructor experiences in the teaching of required Indigenous education coursework. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 101-120.
- Hargreaves, A. (2009). The fourth way of change: Towards an age of inspiration and sustainability. Dans A. Hargreaves et M. Fullan. (dir.), *Changes wars* (p. 11-43). Solution Tree Press.
- Hildebrandt, K., Lewis, P., Kreuger, C., Naytowhow, J., Tupper, J., Couros, A. et Montgomery, K. (2016). Digital storytelling for historical understanding: Treaty education for reconciliation. *Journal of Social Science Education*, 15(1), 17-26. <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/779/848>
- Iseke-Barnes, J. M. et Sakai, C. (2003). Indigenous knowledges, representations of Indigenous peoples on the Internet, and pedagogies in a case study in education: Questioning using the web to teach about Indigenous peoples. *Journal of Educational Thought*, 37(2), 197-232. <https://www.jstor.org/stable/23767415>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). ERPI.
- Kanu, Y. (2005). Teachers' perceptions of the integration of Aboriginal culture into the high school curriculum. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(1), 50-68. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55100>
- Kennedy, M. (2009). Earthsongs: Indigenous ways of teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 27(2), 169-182. <https://doi.org/10.1177/0255761409104939>
- Kerr, J. (2014). Western epistemic dominance and colonial structures: Considerations for thought and practice in programs of teacher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(2), 83-104. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/21148/17844>
- Kerr, J. et Parent, P. (2015). Being taught by Raven: A story of knowledges in teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 62-79.

- Kim, E.-J. A. (2015). Neo-colonialism in our schools: Representations of indigenous perspectives in Ontario science curricula. *McGill Journal of Education*, 50(1), 25. <https://doi.org/10.7202/1036109ar>
- Kitchen, J. et Raynor, M. (2013). Indigenizing teacher education: An action research project. *Canadian Journal of Action Research*, 14(3), 40-58. <https://doi.org/10.33524/cjar.v14i3.100>
- Korteweg, L., Gonzalez, I. et Guillet, J. (2010). The stories are the people and the land: Three educators respond to environmental teachings in indigenous children's literature. *Environmental Education Research*, 16(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/13504620903549755>
- Lavoie, C. et Blanchet, P.-A. (2017). Un modèle pédagogique inspiré des traditions autochtones pour enseigner le récit de vie en classe. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 201-219). Éditions Paisaj.
- Lavoie, C., Mark, M.-P. et Jenniss, B. (2014). Une démarche d'enseignement du vocabulaire contextualisé : l'exemple des Innus de la communauté autochtone d'Unamen Shipu au Québec. Dans J.-F. De Pietro et M. Rispaïl (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* (p. 199-214). Presses universitaires de Namur.
- Leddy, S. et Turner, S. (2016). Two voices on Aboriginal pedagogy: Sharpening the focus. *Journal of The Canadian Association for Curriculum Studies*, 14(2), 53-65. <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/40236/36229>
- Marom, L. (2016). A new immigrant experience of navigating multiculturalism and Indigenous content in teacher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(4), 23-40. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i4.186108>
- McGregor, H. E. (2017). One classroom, two teachers? Historical thinking and Indigenous education in Canada. *Critical Education*, 8(14), 1-18. <https://doi.org/10.14288/ce.v8i14.186182>
- Nardozi, A., Restoule, J.-P., Broad, K., Steele, N. et James, U. (2014). Deepening knowledge to inspire action: Including aboriginal perspectives in teaching practice. *Education*, 19(3), 108-122. <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/140>
- Onuczko, T. et Barker, S. (2012). Integrating Aboriginal perspectives: Issues and challenges faced by non-Aboriginal biology teachers. *Alberta Science Education Journal*, 42(2), 4-9. <https://sc.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ASEJ%20Vol%2042%20No%202.pdf>

- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. UBC Press.
- Rey, O. (2016). Le changement, c'est comment ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 107. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/107-janvier-2016.pdf>
- Root, E. (2010). This land is our land? This land is your Land: The decolonizing journeys of white outdoor environmental educators. *Canadian Journal of Environmental Education*, 15, 103-119. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/858>
- Russell, G. L. et Chernoff, E. J. (2013). The marginalisation of Indigenous students within school mathematics and the math wars: seeking resolutions within ethical spaces. *Mathematics Education Research Journal*, 25(1), 109-127. <https://doi.org/10.1007/s13394-012-0064-1>
- Schneider, J. (2015). Ucwalmicw and Indigenous pedagogies in teacher education programs: Beginning, proceeding, and closing in good ways. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 39-61.
- Scully, A. (2012). Decolonization, reinhabitation and reconciliation: Aboriginal and place-based education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17, 148-158. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1113>
- Scully, A. (2015). Unsettling place-based education: Whiteness and land in Indigenous education in Canadian teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 80-100.
- Sinclair, M. (2012). Keynote -18th Annual Provincial Conference on Aboriginal Education [Vidéo en ligne]. <https://vimeo.com/54399099>
- Smith, M. (2001). Relevant curricula and school knowledge: New horizons. Dans K. P. Binda et S. Calliou (dir.), *Aboriginal education in Canada: A study in decolonization* (p. 77-88). Canadian Educator's Press.
- St. Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: "There are other children here". *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 33(4), 306-317. <https://doi.org/10.1080/10714413.2011.597638>
- Sterzuk, A. (2010). Indigenous English and standard language ideology: Toward a postcolonial view of English in teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 32, 100-155.
- Strong-Wilson, T. (2007). Moving horizons: Exploring the role of stories in decolonizing the literacy education of white teachers. *International Education*, 37(1), 114-131. <https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol37/iss1/7/>

- Styres, S. D. (2017). *Pathways for remembering and recognizing Indigenous thought in education: Philosophies of Iethi'nihsténha Ohwentsia'kékha (Land)*. University of Toronto Press.
- Tanaka, M. (2016). *Learning and teaching together. Weaving Indigenous ways of knowing into education*. UBC Press.
- Tanaka, M., Williams, L., Benoit, Y. J., Duggan, R. K., Moir, L. et Scarrow, J. C. (2007). Transforming pedagogies: Pre-service reflections on learning and teaching in an Indigenous world. *Teacher Development*, 11(1), 99-109.  
<https://doi.org/10.1080/13664530701194728>
- Taylor, L. (2014). Inheritance as intimate, implicated publics: Building practices of remembrance with future teachers in response to residential school survivor testimonial media and literature. *Canadian Social Studies*, 47(2), 110-126.  
<https://drive.google.com/file/d/1u593de7x4gUKFw3PYz3H23ZjlsBDi2tp/view>
- Torres, R. A. (2010). The role of Indigenous knowledge in the promotion of anti-racism education in schools. *Our Schools/Our Selves*, 19(3), 239-254.
- Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.  
<https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>
- Tupper, J. A. (2011). Disrupting ignorance and settler identities: The challenges of preparing beginning teachers for treaty education. *In Education*, 17(3), 38-55.  
<https://ineducation.ca/index.php/ineducation/article/view/71/0>
- Tupper, J. A. (2014). The possibilities for reconciliation through difficult dialogues: Treaty education as peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 469-488.  
<https://doi.org/10.1111/curi.12060>
- Tupper, J. A. et Cappello, M. (2008). Teaching treaties as (un)usual narratives: Disrupting the curricular commonsense. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 559-578.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00436.x>
- Vetter, D. M. et Blimkie, M. (2011). Learning to teach in a culturally responsive and respectful ways: The first steps in creating a First Nation, Métis and Inuit education infusion in a mainstream teacher education program. *Canadian Journal of Native Studies*, 31(2), 173-185.
- Wiltse, L., Johnston, I. et Yang, K. (2014). Pushing comfort zones: Promoting social justice through the teaching of Aboriginal Canadian literature. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 21(3), 264-277.  
<https://doi.org/10.1080/1358684X.2014.929287>

## 2.10. Notes de fin de document

- <sup>i</sup> Dans le cadre de cette recherche, le terme allochtone se réfère à tous les Canadiens qui ne sont pas autochtones, c'est-à-dire, aux descendants des premiers colonisateurs européens ainsi que tous ceux qui sont arrivés au Canada après la colonisation en tant que immigrants ou réfugiés.
- <sup>ii</sup> Pour ne pas alourdir le texte, nous utiliserons le terme *autochtone* pour nous référer aux Premières nations, aux Autochtones non reconnus comme Premières nations, aux Métis et aux Inuits du Canada.
- <sup>iii</sup> Root (2010) rappelle que les « perspectives autochtones » sont aussi reconnues comme « des visions du monde, des savoirs autochtones et des savoirs traditionnels » [traduction libre] (p. 105)
- <sup>iv</sup> L'article de Butler et al. (2015) est divisé en sections qui traitent différents aspects de l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes de formation des maîtres et dans les programmes scolaires. Cela explique pourquoi il est mentionné dans trois catégories dans l'analyse des résultats dont une fois dans la formation des maîtres et deux autres fois dans les programmes scolaires (M-12). Cela explique que la recension des écrits est de 44 textes, mais lorsque nous les catégorisons, nous avons un total de 46 textes.
- <sup>v</sup> Les alliés allochtones sont des Canadiens qui travaillent avec les Autochtones dans le processus de décolonisation (Regan, 2010; Root, 2010).
- <sup>vi</sup> FNESC et FNSA ont ajouté deux autres principes d'apprentissage autochtones. Dans la publication de 2018, nous en trouvons dorénavant neuf et non plus sept (p. 11). Les neuf principes d'apprentissage sont les suivants [Traduction libre du bureau et des programmes de services en français de la Fédération des enseignants de la Colombie-Britannique] :
1. L'apprentissage prend en compte le soutien, le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté, de la terre, des esprits et des ancêtres ;
  2. L'apprentissage est holistique, réfléchi, révélateur, expérientiel et relationnel (axé sur la connectivité, les relations réciproques et le sentiment d'appartenance) ;
  3. L'apprentissage consiste à reconnaître les conséquences de ses actes ;
  4. L'apprentissage reconnaît le rôle des connaissances autochtones ;
  5. L'apprentissage est ancré dans la mémoire, dans l'histoire et dans les récits ;
  6. L'apprentissage implique de la patience et du temps ;
  7. L'apprentissage requiert de la patience et du temps ;

8. L'apprentissage requiert l'exploration de sa propre identité ;
  9. L'apprentissage consiste à reconnaître que certaines connaissances sont sacrées et peuvent être seulement partagées avec la permission de qui de droit ou dans certaines situations.
- <sup>vii</sup> La raison pour laquelle nous avons dû traduire cette citation est que dans la version française, il n'y a aucune mention des Autochtones ni de la CVR (ACDE, 2017). Nous sommes assez perplexes sur le pourquoi de cette différence entre la version française et anglaise de l'Accord sur la formation initiale à l'enseignement. Cette question devrait d'ailleurs être investiguée de plus près.

## Chapitre 3.

### Cadre théorique : seconde publication

Dans ce chapitre, nous présentons la seconde publication (Côté, 2019b) qui porte sur les ancrages théoriques. Nous commençons le chapitre par une mise en contexte de la publication. Ensuite, la publication apparaît telle que publiée dans les *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest* des Presses universitaires de Saint-Boniface.

#### 3.1. La mise en contexte de la publication

Nous avons écrit cet article à la suite d'une réflexion sur les ancrages théorique de notre recherche. En lisant diverses publications pour notre revue de la littérature (voir Chapitre 2), nous avons remarqué l'utilisation des termes « post-colonial », « postcoloniale », « décolonisation » et « *settler colonialism*<sup>7</sup> ». Il nous est apparu important d'étudier de plus près ces différents termes afin de mieux situer notre démarche de recherche en contexte canadien et précisément en C.-B. Notons que le terme « décolonialité » apparaît également dans la littérature sur la décolonisation. Dans la publication présentée dans ce chapitre, nous n'avons pas traité de ce terme issu des épistémologies du Sud. Nous y revenons au Chapitre 4, dans l'élargissement de notre cadre théorique.

Depuis la publication de l'article présenté dans ce chapitre, trois aspects se sont précisés lors de nos lectures, nos rencontres et nos discussions. Dans un premier temps, en ce qui concerne les perspectives autochtones, notre cadre théorique est devenu géographiquement plus spécifique pour mieux refléter les perspectives provenant des nations de la C.-B. En effet, depuis deux ans, lors de discussions avec des collègues autochtones, ils ont souligné l'importance d'ancrer la recherche sur le territoire où elle se fait, un aspect important des épistémologies autochtones. C'est la raison qui explique que

---

<sup>7</sup> Nous laissons ce terme en anglais dans le texte puisque lors de notre recherche, ce terme a été vu seulement en anglais bien qu'il se traduise par le colonialisme de peuplement. C'est d'ailleurs un aspect qui est discuté dans la publication présentée dans ce chapitre et aussi dans la discussion au chapitre 6.

les perspectives des chercheurs et philosophes autochtones Richard Atleo (de la nation Ahousaht) et Jo-Ann Archibald (de la nation Stó:lō) sont présentés dans la publication au Chapitre 5, et non pas dans la publication présentée dans ce chapitre. Cette importance apportée au lieu de production du savoir fait écho au concept de la géopolitique du savoir (Mignolo, 2013), concept émergent des épistémologies du Sud que nous présentons dans l'élargissement du cadre théorique au Chapitre 4.

Dans un deuxième temps, pour ce qui est des tensions identitaires des francophones, à la fois dominés par les anglophones et allochtones dans leur condition d'occupant, de récentes recherches (Kermoal et Gareau, 2019; Larochelle et Hubert, 2019) mettent en lumière le projet colonial francophone dans l'ouest du Canada. En effet, dans leur recherche portant sur les pionniers francophones en Alberta, Kermoal et Gareau (2019) traitent de la tension entre, d'une part, une certaine glorification du passé des pionniers francophones, dont la figure emblématique de Monseigneur Grandin, et d'autre part, une évacuation du fait que les francophones sont également des allochtones dans leur condition d'occupant sur les territoires autochtones. La recherche de Kermoal et Gareau (2019) fait écho à celle de Larochelle et Hubert (2019) sur le rôle des institutions religieuses et des missionnaires dans la colonisation francophone de l'Ouest canadien et la construction de la culture coloniale québécoise au XIXe siècle. Dans leur article, Larochelle et Hubert (2019) affirment que les raisons de la quasi-absence de recherche dans le champ des études coloniales au Québec sont variées et complexes, mais s'expliquent en grande partie par les quatre raisons suivantes que nous jugeons importantes de citer :

- Que la communauté canadienne-française s'est elle-même constituée discursivement comme une victime de l'impérialisme britannique se perpétuant dans l'impérialisme canadien. Une impression revitalisée après la Seconde Guerre mondiale lorsque le mouvement indépendantiste trouva des inspirations chez les théoriciens de la décolonisation.
- L'impérialisme canadien est perçu par les francophones comme ayant été le fait du gouvernement fédéral (notamment parce que la question autochtone relève du fédéral) et des milieux capitalistes canadiens et américains.
- Le passé colonisateur qui concerne au premier chef les Canadiens francophones semble lointain, déconnecté de

l'histoire du Canada comme Dominion, c'est-à-dire se limitant au temps de la Nouvelle-France. Dans ce récit, le plus souvent, les Blancs dominateurs sont des Français, des Européens et non pas des Canadiens « américanisés ». L'américanité, théorisée par le milieu scientifique, accentue d'ailleurs la coupure supposée avec les cultures européennes associées à l'impérialisme et au colonialisme.

- Finalement, l'idée que les Canadien.ne.s français.e.s ont eu une relation différente avec les Autochtones que les Canadien.ne.s anglais.e.s fait écran à un examen renouvelé de cette relation qui s'éloignerait de l'argument comparatif et des notions de métissage biologique et culturel. (p. 10-11)

Les quatre raisons mentionnées ci-dessus nous paraissent fondamentales pour mieux comprendre les enjeux politiques, historiques et socio-culturels sous-jacents au manque de recherche sur les études coloniales en milieu francophone majoritaire et minoritaire au Canada. Par conséquent, selon Larochelle et Hubert (2019), les Franco-canadiens et Franco-qubécois ont à peine commencé à s'intéresser au « champ immense et vigoureux des études coloniales au Canada et à l'échelle internationale » (p. 7).

Finalement, nous avons réfléchi à l'utilisation de l'adjectif « colonisé » dans ce manuscrit lorsque nous parlons des francophones à la fois *colonisés* et allochtones dans leur condition d'occupant. En effet, en étudiant davantage le colonialisme de peuplement et les dynamiques de pouvoir en contexte canadien, affirmer que les francophones sont colonisés présuppose une dépossession des terres qui est inhérente au colonialisme de peuplement. Toutefois, cela ne représente pas les faits historiques. En effet, les colons français n'ont pas été dépossédés de leur territoire parce qu'ils sont venus, au même titre que les colons britanniques, en tant que colonisateurs du territoire et des peuples autochtones<sup>8</sup>. Afin de représenter l'asymétrie de pouvoir qui caractérise les relations entre les francophones et anglophones au Canada, Scott (2014) parle d'anglocentrisme et Denis (2006), d'anglo-hégémonie. Le terme « anglo-hégémonie » nous semble particulièrement pertinent pour mieux définir le contexte des tensions historiques et contemporaines vécues par les francophones en milieux majoritaire et minoritaire. En se basant sur le

---

<sup>8</sup> Mentionnons que d'autres groupes d'immigrants dont les Irlandais, les Ukrainiens, les Japonais et les Chinois ont participé au colonialisme de peuplement du Canada à différents moments de l'histoire contemporaine. Toutefois, cette partie de l'histoire demeure peu reconnue puisque le discours national continue à être dominé par le mythe fondateur des deux nations : les Anglais et les Français (Thobani, 2007).

terme d'hégémonie de Gramsci, Denis (2006) se réfère à un processus de domination idéologique qui se structure autour des institutions politiques, économiques, sociales et culturelles qui sont gérées par le groupe dominant. Denis (2006) rappelle que l'hégémonie du groupe dominant n'est jamais complètement statique et doit être continuellement adaptée au fil du temps :

*[Hegemony] is established and maintained through institutions, but is has to be adapted, re-established, re-created, and extended to new domains over time as groups resist, contexts change, people age, and new generations assume positions of leadership and power in both the dominant and oppressed groups. These new forms strengthen or weaken hegemony as the relationships that binds dominant and oppressed groups together unfold. (p. 88)*

Bien que Denis (2006) utilise le concept d'anglo-hégémonie pour décrire les tensions et stratégies de résistance des Fransaskois pour la gouvernance scolaire, nous pensons que ce concept reflète également les défis plus généraux des francophones en milieu minoritaire (Behiels, 2005; Léger, 2015; Thériault et al., 2008) et aussi en milieu majoritaire. Toujours dans un contexte de colonialisme de peuplement, Scott (2014) rappelle que les francophones du Québec, bien que se trouvant dans un contexte canadien toujours dominé par la majorité anglophone, sont dotés des privilèges associés à la suprématie blanche.

## **Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada.**

### **3.2. Résumé**

Dans cet article, nous partageons notre réflexion sur des questions qui ont émergé lors de notre parcours comme formatrice, enseignante et doctorante francophone en milieu minoritaire en Colombie-Britannique au sujet de l'intégration des perspectives autochtones à la formation des maîtres et dans les programmes d'études (M-12). Nous avons constaté que la recherche sur les questions d'intégration des perspectives autochtones en éducation en français au Canada est embryonnaire, et ce, autant en milieu

majoritaire que minoritaire. Dans un premier temps, notre réflexion porte sur les différents ancrages épistémologiques qui guident la recherche dans ce domaine. Nous proposons de revoir les principales caractéristiques, ainsi que les divergences et convergences, de la théorie postcoloniale et les études sur la décolonisation. Dans un second temps, nous explorons des raisons possibles des tensions qui existent chez les francophones en milieu minoritaire de par leur position duale: celle de colonisés et d'allochtones dans leur condition d'occupant.

**Mots-clés:** Milieu minoritaire francophone, perspectives autochtones, réconciliation, décolonisation de l'éducation, théorie postcoloniale

### **3.3. Introduction**

En mars 2018, un premier colloque sur les perspectives d'autochtonisation chez les francophones dans l'Ouest canadien<sup>9</sup> a permis d'amorcer une riche discussion entre chercheurs, praticiens et acteurs communautaires sur l'état des lieux ainsi que les enjeux liés à l'autochtonisation, la décolonisation et la réconciliation en milieu minoritaire francophone. La thématique de ce colloque nous a particulièrement interpellée puisqu'en Colombie-Britannique (C.-B.), les programmes d'études ont connu un changement fondamental: celui de l'intégration explicite des perspectives autochtones dans toutes les matières, et ce, à tous les niveaux (Maternelle à 12<sup>e</sup> année) (British Columbia Ministry of Education, 2015; 2016). De plus, en C.-B., depuis l'automne 2012, tous les programmes de formation des maîtres doivent inclure un cours (ou son équivalent) sur les perspectives autochtones. La particularité de notre position, en tant que formatrice et enseignante en milieu francophone minoritaire et aussi comme étudiante au doctorat, est de trouver des recherches en éducation en français sur l'intégration des perspectives autochtones afin de mieux orienter notre pratique et notre recherche.

---

<sup>9</sup>Ce colloque, organisé par le Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire, s'est tenu les 9-10 mars 2018 à La Cité universitaire francophone de l'Université de Régina.

Les changements apportés en éducation nous ont amenés à faire une revue préliminaire de la littérature sur la recherche qui se fait en français et en anglais au Canada sur l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres et dans les programmes scolaires (M-12) (Côté, 2019, à paraître). Pour ce qui est des recherches en français, nous avons fait trois constats préliminaires. Tout d'abord, nous avons constaté un manque de recherche en français sur l'intégration des perspectives autochtones pour l'ensemble des élèves allochtones autant en milieu majoritaire que minoritaire. En effet, nous avons répertorié une seule recherche de type documentaire, celle de DeRoy-Ringuette (2018), qui se penche sur le corpus littéraire d'albums jeunesse autochtones. Nous avons remarqué qu'en milieu majoritaire (Québec), le champ de recherche est centré sur l'intégration des perspectives autochtones dans l'apprentissage du français L2 chez les Autochtones (Allain, Demers et Pelletier, 2016; Campeau, 2016; Lavoie et Blanchet, 2017; Lavoie, Mark et Jenniss, 2014). Ensuite, nous avons observé dans la recherche en français en éducation l'utilisation de termes tels que « postcolonial », « décolonisation » et « approche décolonisée » sans qu'une définition précise ne soit donnée. Puis, dans les recherches en français, nous avons remarqué une absence d'identification au terme *settler*<sup>10</sup>. À la lumière de ces trois constats, dans cet article, nous souhaitons en premier lieu explorer quelques repères au niveau des ancrages épistémologiques. En second lieu nous présentons le défi particulier des francophones en milieu minoritaire de par leur position de colonisés et d'allochtones dans leur condition d'occupant. Cet article ne présente pas des résultats d'une recherche empirique, mais porte plutôt sur une réflexion émergeant de notre parcours de formatrice, d'enseignante et de doctorante francophone en milieu minoritaire en Colombie-Britannique.

---

<sup>10</sup> Il nous paraît pertinent de mentionner qu'en cherchant la traduction du mot *settler*, nous avons trouvé « colon » et « pionnier ». Nous ne trouvons pas que cette traduction en français de *settler* représente bien l'état d'un projet d'occupation permanente de territoires autochtones. Pillet (2017) utilise l'expression « Allochtone dans sa condition d'occupant » et Memmi (1957) le terme « colonisateur ». Dans le cadre de cet article nous utilisons le terme « colonisateur » de Memmi (1957) dans le sens historique des premiers anglais et français arrivés sur l'Île de la Tortue. Pour le terme *settler*, nous préférons pour l'instant celui d'« Allochtone dans sa condition d'occupant » pour mieux rendre compte de la réalité de l'occupation continue du territoire par les descendants des colonisateurs et les immigrants arrivés au cours des décennies.

### 3.4. Quelques repères au niveau de l'ancrage épistémologique

Dans les recherches menées en français sur l'intégration des perspectives autochtones, nous observons que les chercheurs utilisent les termes « postcolonial », « décolonisation » et « approche décolonisée » sans en expliciter l'ancrage épistémologique. Par exemple, dans leur recherche, Lavoie, Mark et Jenniss (2014) parlent de « contexte postcolonial de l'enseignement du français », tandis que Lavoie et Blanchet (2017) décrivent comment les « récits de vie contribuent à la décolonisation de l'histoire » (p. 204). De leur côté, Vaudrin-Charrette et Fleuret (2016)<sup>11</sup> utilisent, entre autres, les concepts de « l'enseignement postcolonial » (p. 565), « une approche décolonisée de l'enseignement des langues » (p. 557), « un enseignement décolonial » (p. 556), et « un angle critique et postcolonial » (p. 557). Notre question est la suivante: est-ce que ces termes peuvent être utilisés de manière interchangeable? Voici quelques pistes de réflexion sur la théorie postcoloniale et la décolonisation.

#### 3.4.1. Du postmodernisme à la théorie postcoloniale

La recherche dans le domaine de l'éducation est fondamentalement ancrée dans les théories développées dans les sciences sociales. Que ce soit la théorie critique, le poststructuralisme ou le postmodernisme, ces théories ont d'abord été conceptualisées en philosophie, en théorie esthétique, en critique littéraire et en études féministes avant d'être reprises par des sociologues américains (Agger, 1991). Elles ont ensuite été réinvesties dans les recherches en éducation.

Selon Creswell et Poth (2017), la théorie postcoloniale fait partie de la « famille de théories » des perspectives postmodernes qui se caractérisent par une lecture contextualisée des identités des individus et des groupes : « *the basic concept is that knowledge claims must be set within the conditions of the world today and in the multiple perspectives of class, race, gender, and other group affiliations* » (p. 26). Il est question

---

<sup>11</sup> Notons que la recherche de Vaudrin-Charrette et Fleuret (2016) a été menée en contexte autochtone et non-autochtone auprès des enseignants de français langue seconde.

ici de conditions où les relations de pouvoir et de production du savoir sont inégales (Creswell et Poth, 2017). Dans l'introduction de leur ouvrage, Ashcroft, Griffiths et Tiffin (1995) parlent des conditions autour de l'expérience de migration, d'esclavage, de suppression, de résistance, de représentation, de différence, de race, de genre et de lieux en réponse au discours dominant de l'Europe impériale.

Parmi les penseurs clés des études postcoloniales, nous retrouvons Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Spivak et Arjun Appadurai (Creswell et Poth, 2017; Glesne, 2011)<sup>12</sup>. Spivak et Said viennent du champ de la critique littéraire, Bhabha de la philosophie et la critique littéraire, et Appadurai de la sociologie et de l'anthropologie. Il est important de noter que les intellectuels anglophones, Said, Bhabha, Spivak et Appadurai, se sont fortement inspirés des philosophes et critiques littéraires français, dont Derrida, Foucault et Bourdieu, du théoricien de l'anticolonialisme, Frantz Fanon, ainsi que des écrivains francophones tels qu'Albert Memmi et ceux de la négritude dont Aimé Césaire.

Dans le développement de la théorie postcoloniale, le contexte étudié est celui des (ex) colonies des puissances européennes (principalement de l'Espagne, du Portugal, de la France et de l'Angleterre). Ferro (2003) affirme que l'expérience de la colonisation a été variable dans différentes régions de par les objectifs, la durée et les conditions de celle-ci, mais qu'un des traits structurant de la colonisation est le racisme des colonisateurs. D'ailleurs, dans la préface de l'ouvrage phare, *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur* de Memmi (1957), Sartre rappelle que « le racisme est inscrit dans le système » (p. 22) colonial et définit les relations entre le colonisé et le colonisateur.

Nous croyons pertinent de mentionner que le terme *post-colonial* (avec le trait d'union) existe, mais se réfère au passage de l'indépendance politique des territoires colonisés (Boizette, 2013). Mais puisque les effets du colonialisme sont toujours ressentis

---

<sup>12</sup> Nous remarquons qu'Agger (1991) présente Derrida et Foucault comme penseurs incontournables du postmodernisme tout en ajoutant Barthes et Baudrillard. Dépendamment de l'auteur que nous lisons, il semble y avoir une lecture différente de qui sont les intellectuels clés du postmodernisme. Mais ceci confirmerait donc les principes de pluralité et antiréductionniste proposé par le postmodernisme (Agger, 1991).

aujourd'hui dans plusieurs sphères de la vie des individus des ex-colonies, Ashcroft (2012, cité par Boizette, 2013) a proposé l'utilisation du terme *postcolonial* pour décrire une réalité qui va bien au-delà du marqueur historique de l'indépendance politique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la théorie postcoloniale s'intéresse aux effets toujours présents aujourd'hui de cette expérience : « [it] *focuses upon the multiple ways (language, values, customs, positions of power, borders) colonialism continues in the everyday lives of people, and how it is resisted and challenged* » (Glesne, 2011, p. 12). Dans notre article, nous utilisons donc *postcolonial* sans trait d'union pour nous référer à la réalité de relations de pouvoir toujours bien présente telle qu'expliquée par Ashcroft (2012, cité par Boizette, 2013) et Glesne (2011).

Dans le contexte canadien, la colonisation a pris une dimension différente de celle de d'autres pays (tels que l'Inde, l'Indonésie ou le Sénégal et le Ghana pour n'en nommer que quelques-uns), puisqu'il est question d'une colonisation particulière: celle d'un colonialisme de peuplement (*settler colonialism*). Tuck et Yang (2012) présentent de manière concise et claire les deux types de colonialisme, interne et externe, pour ensuite mieux définir le concept de colonie de peuplement. Le colonialisme externe est basé sur l'expropriation des richesses des Autochtones sur un territoire donné (les ressources humaines et naturelles) pour ensuite les exporter vers la métropole où s'enrichissent les citoyens. Le colonialisme interne est l'exploitation des colonisés et des ressources naturelles par les autorités coloniales qui occupent le territoire. Il est question ici de la gestion d'un territoire et du contrôle des populations autochtones par des structures de contrôle telles que l'éducation, la prison, la surveillance et la minorisation. Tuck et Yang (2012) affirment que dans le cas des États-Unis, il est question d'un colonialisme de peuplement où les forces du colonialisme interne et externe coexistent puisque la séparation entre la métropole et la colonie est dissoute. Ce concept est applicable à d'autres pays qui ont connu un colonialisme de peuplement tels que l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Canada :

*Settler colonialism is different from other forms of colonialism in that settlers come with the intention of making a new home on the land, a homemaking that insists on settler sovereignty over all things in their new domain* (Tuck et Yang, 2012, p. 5).

Le contrôle de la terre (*land*) est central au concept de colonialisme de peuplement.

L'occupation du territoire par les colonisateurs ne peut se faire sans structures politiques, économiques et sociales qui permettent « de libérer » le territoire pour le projet d'une colonisation permanente. Au Canada, cela s'est traduit entre autres par la création de réserves et de structures éducatives d'assimilation (pensionnats autochtones). Une autre stratégie de suppression de la présence autochtone du territoire colonisé est la création de récits nationaux qui marginalisent voire effacent les Autochtones (Battell Lowman et Barker, 2015; Battiste, 2013; Donald, 2009; Regan, 2010; Tupper, 2014). Puisque le système d'éducation est centré sur l'histoire, la culture et les savoirs des colonisateurs anglais et français, cela a eu comme effet que la majorité des allochtones dans leur condition d'occupant vivent dans le déni (Dion, 2009) de l'histoire de la colonisation du pays (Battell Lowman et Barker, 2015; Battiste, 2013; Donald, 2009; Regan, 2010; Tupper, 2014). Selon notre expérience comme formatrice en éducation en français en milieu minoritaire depuis plus de 10 ans, nous observons que les enseignants francophones ne sont pas sensibilisés aux questions de colonisation des Autochtones du Canada. Cela rejoint d'ailleurs plusieurs recherches en éducation en anglais qui relèvent le manque flagrant chez les étudiants-maîtres et les enseignants de connaissances générales sur l'histoire de la colonisation du Canada, des enjeux spécifiques aux communautés autochtones et les effets qui perdurent toujours aujourd'hui (Denommé-Welch et Montero, 2014; Dion, 2009; Kerr et Parent, 2015; Nardozi et al., 2014; Root, 2010; Scully, 2015; St-Denis, 2011; Tupper, 2014; Tupper et Cappello, 2008).

### **3.4.2. Études sur la décolonisation**

Dans les ouvrages et les articles que nous avons lus en anglais sur la reconnaissance des savoirs autochtones et leur intégration dans le système d'éducation au Canada, le terme « décolonisation » est celui qui semble être le plus souvent utilisé<sup>13</sup> (Battiste, 2013;

---

<sup>13</sup> Cela est une observation d'ordre général et pourrait être davantage étudiée. Par exemple, dans des recherches en éducation au Canada, Kanu (2006) présente un ouvrage autour de l'imaginaire postcolonial dans la pratique culturelle qu'est l'éducation; Kim (2015) parle de lentilles postcoloniales dans le curriculum de sciences; Deer (2013) de discours et relations postcoloniales à la formation des maîtres; et Strong-Wilson (2007) de littérature postcoloniale dans la formation continue des enseignants.

Binda et Caillou, 2001; Dion, 2009; Kerr, 2014; Maracle, 2017; Root, 2010; Scully, 2012; Styres, 2017; Tanaka et al., 2007). Dans le contexte canadien, le mot « décolonisation » semble marquer une distanciation par rapport aux études postcoloniales puisque plusieurs intellectuels autochtones et allochtones qui travaillent sur les questions de relations de pouvoir inhérentes à la colonisation du Canada et des États-Unis ne reconnaissent pas le «post» colonialisme. En effet, rien n'indique que les Autochtones, dont ceux du Canada, sont sortis de la situation de colonisation dans laquelle ils se trouvent depuis plus de 400 ans: « *Indigenous scholars have long expressed dissatisfaction by the postcolonial project, because there is nothing post - where post is meant to signal after - about the ominpresence of coloniality in Indigenous life* » (Daza et Tuck, 2014, p. 310). Bien que dans leur article, Daza et Tuck (2014) ne se réfèrent pas strictement aux intellectuels autochtones canadiens, elles rappellent la nature problématique des études postcoloniales pour les intellectuels autochtones de par le monde. D'ailleurs, dans le premier chapitre de leur ouvrage, Battell Lowman et Barker (2015) affirment clairement que le Canada demeure jusqu'à nos jours, un territoire colonial: « *We will not be arguing that Canada is a colonial place in the present because this too has already been well stated, especially by Indigenous scholars, leaders, activists and advocates* » (p. 23). Nous observons également que, dans le rapport de la Commission de vérité et réconciliation (2015), les termes « décolonisation » et « décoloniser » sont utilisés, et non pas « postcolonialisme » et « postcolonial », comme dans ces passages où l'on lit : « Et aujourd'hui, vous savez, nous devons apprendre à décoloniser » (p. 57), ou encore « la lutte de la décolonisation » (p. 306).

Dans les études sur la décolonisation, il est nécessaire de passer d'un positionnement « d'apprendre *sur* » à « apprendre *de* ». Pour la société canadienne cela se traduit par un repositionnement de la majorité eurocentrée vis-à-vis des épistémologies des Autochtones, des Inuits et des Métis<sup>14</sup> (Battiste, 2013; Binda et Caillou, 2001;

---

<sup>14</sup> Pour cette section de notre travail, afin de ne pas alourdir le texte, nous utiliserons le terme 'autochtone' pour se référer aux Premières nations, aux Autochtones non reconnus comme Premières nations, aux Métis et aux Inuits du Canada. Nous sommes conscientes que ce terme générique est problématique puisqu'il englobe une diversité de nations, de cultures et de langues. Il faudrait peut-être se référer aux habitants de l'Île de la Tortue tel que le suggère Maracle (2017).

Campeau, 2016; Dion, 2009; Donald, 2009; Hare, 2015; Kennedy, 2009; Kerr, 2014; Maracle, 2017; Regan, 2010; Styres, 2017; Tanaka, 2016). Les études sur la décolonisation étant plurielles, d'autres intellectuels, particulièrement dans le contexte de l'éducation, proposent différentes définitions de ce qu'ils entendent par décolonisation. Regan (2010) centre son idée de décolonisation via le prisme de la réconciliation : la décolonisation passe par un véritable dialogue de déconstruction des identités et des mythes des relations entre Autochtones et allochtones dans leur condition d'occupant. Selon Battiste (2013), la décolonisation s'articule dans la transformation du monopole du savoir eurocentré en sciences et sciences sociales:

*It requires that we understand how these traditions of hegemonic knowledge in science and the humanities gained power and prestige, how the terms and systems came to express and shape the curricula, and recognize that equality does not mean sameness. (p. 121)*

La définition de Binda et Caillou (2001) rejoint celle de Battiste (2013) puisqu'ils définissent la décolonisation comme

*the researched deconstruction of ideological, legal, legislative, operational, textual and other institutionalized structures sustaining unequal and discursive relations of power between non-First Nations and First Nations citizenries. (p. 2)*

### **3.4.3. Le postcolonialisme versus les études sur la décolonisation**

En comparant certains concepts clés de la théorie postcoloniale et ceux des études sur la décolonisation, nous voyons des similarités dans la démarche de déconstruction critique des savoirs dont par exemple, l'analyse des lieux de production du savoir et des relations de pouvoir. Nous dénotons également un rejet des grands récits identitaires de la modernité articulés depuis l'Europe et dans le cas des colonies de peuplement, articulés depuis les allochtones dans leur condition d'occupant. La grande différence dans les textes que nous avons lus semble reposée sur le lien avec la terre/le territoire. Du côté de la théorie postcoloniale, certains champs portent sur le genre, la race qui ne sont pas fondamentalement articulés autour d'épistémologies liées à terre. Par contre, dans les études sur la décolonisation, il est impossible de dissocier les perspectives autochtones, leurs savoirs et les questions de gouvernance des relations à la terre (Battell-Lowman et Barker, 2015; Battiste, 2013; Styres, 2017). C'est ce qui nous apparaît être la différence

essentielle entre les études postcoloniales et celles sur la décolonisation. Cela expliquerait que les questions de décolonisation en éducation au Canada ne peuvent se faire sans l'apprentissage des savoirs liés à la terre. Dans cette optique, nous avançons que dans le contexte canadien, les termes « postcolonial » et « décolonisation » ne sont pas interchangeables puisque nous sommes dans une situation de colonialisme de peuplement où l'occupation de la terre est au centre des enjeux entre les Autochtones et les allochtones.

### **3.5. Tensions : francophones en milieu minoritaire en tant que colonisés et allochtones dans leur condition d'occupant**

Une particularité historique du Canada, qui le distingue de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande, est que le colonialisme de peuplement a été fait par deux puissances coloniales européennes : l'Angleterre et la France. Nous ne pouvons revenir en détail sur l'histoire canadienne puisque ce n'est pas ici le sujet de l'article, mais pour résumer très sommairement la situation, rappelons que le rapport de force entre les colons anglais et français a basculé lors de la Guerre de Sept ans où la France a cédé des colonies dont celle du Canada à l'Angleterre (Marshall, 2018). Les colons francophones et leurs descendants au Canada se sont trouvés dans un état de colonisation par les Anglais et ce, en milieux majoritaire et minoritaire. L'histoire des francophones au Canada est celle de luttes constantes pour la reconnaissance de leurs droits, voire une lutte active contre l'assimilation. Dans le cas de la Colombie-Britannique<sup>15</sup>, il est question d'un taux d'assimilation de près de 85% des jeunes après une génération (Worrall et Zajtmann, 2010). En contexte minoritaire, cette lutte pour la vitalité de l'espace francophone (Gilbert et Lefebvre, 2008) demeure un enjeu très réel et actuel. Les questions identitaires (Deveau et al., 2008; Farmer, 2008) et celles du rôle de l'école dans la socialisation des

---

<sup>15</sup> La Colombie-Britannique a la plus petite communauté francophone des provinces de l'Ouest, qui ne représente que 1,6% de la population de la province. Le pourcentage de la communauté francophone en proportion à la population provinciale est de 2,2% en Alberta, de 1,9% en Saskatchewan et de 4% au Manitoba (Statistique Canada, 2015).

enfants (Pilote et Magnan, 2008) ainsi que les enjeux de la gouvernance scolaire<sup>16</sup> (Behiels, 2005) des communautés francophones en milieu minoritaire demeurent des questions de l'heure.

Est-ce que le contexte du milieu francophone pourrait expliquer le silence qui existe dans les recherches menées en français sur la problématique du colonialisme de peuplement et de la décolonisation ? Il faut dire que même en milieu majoritaire, nous n'avons pas trouvé de recherches portant sur la décolonisation de l'éducation pour les élèves allochtones. Dans leur recherche, Vaudrin-Charrette et Fleuret (2016), citant les travaux de Taylor (2008), discutent des tensions qui émergent entre les discours identitaires axés sur les minorités linguistiques francophones et une approche plurilingue et multimodale de l'enseignement des langues secondes. Nous y voyons une piste de réponse au silence qui existe dans la recherche en éducation sur les allochtones dans leur condition d'occupant. Pour les francophones en milieu minoritaire, l'Autre demeure la majorité anglophone. Les francophones ne semblent pas se rendre compte qu'ils sont l'Autre des Autochtones. En effet, en Colombie-Britannique, les francophones sont également des colonisateurs qui sont venus occuper leur territoire au XVIII<sup>e</sup> siècle et qui continuent à immigrer dans la province. Cette situation est d'autant plus particulière qu'en Colombie-Britannique, la grande majorité des allochtones sont installés sur les territoires non-cédés de plusieurs nations autochtones. En effet, à part des traités de Douglas<sup>17</sup> et du *Traité N° 8* au nord-est de la province, le territoire n'a jamais été cédé (British Columbia Treaty Commission, n.d.; Madill, 1984). Plus que n'importe où ailleurs au Canada, la position d'allochtones dans leur condition d'occupant ne peut être plus évidente.

Afin de mieux comprendre la position particulière des francophones dans le projet de colonialisme de peuplement au Canada, nous pensons que la métaphore du fort de Donald (2009) peut être utile. Ce chercheur utilise la métaphore du fort pour mieux expliquer comment se sont construites les identités autochtones et allochtones au Canada:

---

<sup>16</sup> Ce n'est qu'en 1995 que le Conseil scolaire francophone (CSF) de la Colombie-Britannique a été créé avec un droit de gouvernance de leurs écoles (Kenny, 2016). En 2018, le CSF compte près de 6000 élèves (British Columbia Government, 2018).

<sup>17</sup> Les traités Douglas ont été signés entre le gouverneur Douglas et des nations autochtones de l'île de Vancouver avant l'entrée de la Colombie-Britannique dans la Confédération canadienne.

l'histoire officielle du Canada est celle de ceux à l'intérieur du fort. En contexte francophone minoritaire<sup>18</sup> nous pourrions ajouter à cette métaphore en imaginant cette minorité ayant un fort à l'intérieur même du grand fort où « l'extérieur » des remparts francophones est le fort anglophone duquel il faut se méfier et contre lequel il est parfois nécessaire de se battre. Du fort francophone, les Autochtones ne sont pas visibles comme « Autres », puisqu'ils se trouvent à deux remparts de distance. Il va sans dire que cette métaphore du fort dans le fort ne peut pas être utilisée dans le cas des Métis, mais peut aider à comprendre la situation des minorités francophones telles que celle de la Colombie-Britannique qui ont de la difficulté à reconnaître leur position comme allochtones dans leur condition d'occupant, une démarche de reconnaissance entreprise du côté anglophone (Battell-Lowman et Barker, 2015; Kerr, 2014; Regan, 2010).

### **3.6. Conclusion**

L'exercice proposé de revoir les ancrages épistémologiques de la théorie postcoloniale et celles des études sur la décolonisation nous paraît utile dans le contexte canadien où il est question de décolonisation et d'autochtonisation en éducation et ce, également en milieu minoritaire francophone. D'une part, nous comprenons mieux la réticence, voire le rejet, du « post » de la théorie postcoloniale par les intellectuels et chercheurs qui travaillent sur les questions de réconciliation et d'autochtonisation au Canada, pays fondé sur un colonialisme de peuplement. D'autre part, il nous apparaît beaucoup plus clair que le projet de décolonisation de l'éducation est lié à la reconnaissance et l'apprentissage des épistémologies autochtones qui sont fondamentalement ancrées à la terre. D'ailleurs, reconnaître que le rapport de la CRV (2015) ait choisi les termes « décolonisation » et « décoloniser » et non pas « postcolonialisme » et « postcolonial » n'est pas anodin et devrait être reflété dans la recherche en français.

---

<sup>18</sup> Nous croyons que cette métaphore peut également être appliquée en contexte francophone majoritaire (Québec) puisque la construction identitaire et les relations de pouvoirs s'articulent vis-à-vis de la majorité anglophone (Canada).

Il semble que l'absence de recherche sur les questions de colonialisme de peuplement des francophones en milieu minoritaire et majoritaire est symptomatique de tensions qui résultent de l'identité duale de colonisé et d'Allochtone dans sa condition d'occupant. Puisque le projet de la décolonisation de l'éducation ne concerne pas que les Canadiens-autochtones, mais tous les Canadiens (Battiste, 2013; Donald, 2009; Kanu, 2011; Maracle, 2017; Regan, 2010; Styres, 2017; Tanaka, 2016), les questions d'occupation du territoire doivent aussi être analysées par les enseignants et élèves francophones en milieu minoritaire. Donald (2009) fait appel à une approche de métissage des apprentissages pour que les savoirs autochtones se tressent avec les savoirs eurocentrés tout en respectant que l'un n'efface l'autre. De quelle manière faire valoir l'identité des francophones en situation minoritaire dans ce métissage pédagogique tout en respectant le projet de décolonisation de l'éducation? Comment gérer les tensions qui émergent chez les enseignants et les élèves entre l'identité minoritaire colonisée et celle d'Allochtone dans leur condition d'occupant? Comment travailler avec des ressources telles que *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe. Aller de l'avant* (British Columbia Ministry of Education, 2015) qui offrent des pistes pédagogiques pour une meilleure intégration des perspectives autochtones dans les salles de classe en prenant en considération la situation particulière des droits de la minorité francophone? Voilà des questions qui pourraient faire l'objet de recherches à venir puisque le champ de l'autochtonisation, la décolonisation et la réconciliation en milieu minoritaire francophone reste à explorer.

### **3.7. Bibliographie**

- Agger, B. (1991). Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual Review of Sociology*, 17(1), 105-131.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.so.17.080191.000541>
- Allain, A., Demers, P. et Pelletier, F. (2016). Techniques de l'enseignement traditionnel autochtone applicables à l'enseignement du français L2. *Reflets*, 33, 383-399. <https://drive.google.com/file/d/1uLsWZcFHu9eP5hJpUBW1i9KpiBqKguGv/view>
- Ashcroft, B., Griffiths, G. et Tiffin, H. (1995). Introduction. Dans B. Ashcroft, G. Griffiths et H. Tiffin (dir.), *The post-colonial studies reader* (p. 7-11). Routledge.

- Battell Lowman, E. et Baker, A. J. (2015). *Settler: Identity and colonialism in 21<sup>st</sup> century Canada*. Fernwood Publishing.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Behiels, M. D. (2005). *La francophonie canadienne : renouveau constitutionnel et gouvernance scolaire*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Binda, K. P. et Calliou, S. (2001). *Aboriginal education in Canada: A study in decolonization*. Canadian Educator's Press.
- Boizette, P. (2013). Introduction à la théorie postcoloniale. *Silène, Perspectives critiques en littérature et poétique comparée*, 1-13. [http://www.revue-silene.com/images/30/extrait\\_174.pdf](http://www.revue-silene.com/images/30/extrait_174.pdf)
- British Columbia Ministry of Education. (2015, août). *Présentation des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique*. [http://web.archive.org/web/20170720192353/https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/curriculum\\_intro\\_fr.pdf](http://web.archive.org/web/20170720192353/https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/curriculum_intro_fr.pdf)
- British Columbia Ministry of Education. (2016). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe. Aller de l'avant*. [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp\\_moving\\_forward\\_fr.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp_moving_forward_fr.pdf)
- British Columbia Government. (2018, 27 août). *Education by the numbers*. <https://news.gov.bc.ca/releases/2018EDUC0040-001628>
- British Columbia Treaty Commission (n.d.). <http://www.bctreaty.ca/>
- Campeau, D. (2016, 28 avril). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : un hybride pédagogique en classe primaire* [communication]. 35<sup>e</sup> congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS 2016), Montréal, Canada.
- Commission de vérité et réconciliation. (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](http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf)
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4e éd.). SAGE Publications.

- Daza, S. et Tuck, E. (2014). De/colonizing, (post)(anti) colonial, and Indigenous education, studies, and theories. *Educational Studies*, 50(4), 307-312. <https://doi.org/10.1080/00131946.2014.929918>
- Deer, F. (2013). Integrating aboriginal perspectives in education: Perceptions of pre-service teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(2), 175-211. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1283>
- Dénomme-Welch, S. et Montero, M. K. (2014). De/colonizing preservice teacher education: Theatre of the academic absurd. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 136-165. <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2014/05/Decolonizing-Preservice-Teacher-Education-DenommeMontero.pdf>
- DeRoy-Ringuette, R. (2018). Analyse comparative d'éléments paratextuels choisis chez deux auteurs autochtones pour la jeunesse et proposition de dispositifs didactiques en lecture pour une exploitation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 385-412. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3241>
- Deveau, K., Allard, R. et Landry, R. (2008). Engagement identitaire francophone en milieu minoritaire. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada* (p. 73-120). Éditions Fides.
- Dion, S. D. (2009). *Braiding histories: Learning from aboriginal peoples' experiences and perspectives*. UBC Press.
- 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://mfnerc.org/wp-content/uploads/2012/11/004\\_Donald.pdf](https://mfnerc.org/wp-content/uploads/2012/11/004_Donald.pdf)
- Farmer, D. (2008). L'immigration francophone en contexte minoritaire: entre la démographie et l'identité, Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada* (p. 121-159). Éditions Fides.
- Fédération des francophones de la Colombie-Britannique (2010). *Historique de la communauté francophone en Colombie-Britannique et de son organisme porte-parole*, [https://www.ffcb.ca/telecharger/brochures\\_d%E2%80%99information/FFCB\\_Histoire\\_FR2010\\_WEB.pdf](https://www.ffcb.ca/telecharger/brochures_d%E2%80%99information/FFCB_Histoire_FR2010_WEB.pdf)
- Ferro, M. (2003). *Le livre noir du colonialisme. XVIe-XXIe siècle: de l'extermination à la repentance*. Robert Laffont.

- Gilbert, A. et Lefebvre, M. (2008). Un espace sous tension: nouvel enjeu de la vitalité communautaire de la francophonie canadienne. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada* (p. 27-72). Éditions Fides.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers. An introduction*. Pearson.
- Hare, J. (2015). "All of our responsibility": Instructor experiences in the teaching of required Indigenous education coursework. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 101-120.
- Kanu, Y. (2006). Reappropriating traditions in the postcolonial curricular imagination. Dans Y. Kanu (dir.) *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (p. 203-222). University of Toronto Press.
- Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum*. University of Toronto Press.
- Kennedy, M. (2009). Earthsongs: Indigenous ways of teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 27(2), 169-182.  
<https://doi.org/10.1177/0255761409104939>
- Kenny, N. (2016). Francophones de la Colombie-Britannique. Dans *L'encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/francophones-de-la-colombie-britannique>
- Kerr, J. (2014). Western epistemic dominance and colonial structures: Considerations for thought and practice in programs of teacher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(2), 83-104.  
<https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/21148/17844>
- Kerr, J. et Parent, P. (2015). Being taught by Raven: A story of knowledges in teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 62-79.
- Kim, E.-J. A. (2015). Neo-colonialism in our schools: Representations of indigenous perspectives in Ontario science curricula. *McGill Journal of Education*, 50(1), 25.  
<https://doi.org/10.7202/1036109ar>
- Lavoie, C. et Blanchet, P.-A. (2017). Un modèle pédagogique inspiré des traditions autochtones pour enseigner le récit de vie en classe. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 201-219). Éditions Paisaj.

- Lavoie, C., Mark, M.-P. et Jenniss, B. (2014). Une démarche d'enseignement du vocabulaire contextualisé : l'exemple des Innus de la communauté autochtone d'Unamen Shipu au Québec. Dans J.-F. De Pietro et M. Rispaïl (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* (p. 199-214). Presses universitaires de Namur.
- Madill, D. (1984). *Historique des traités avec les Indiens de la Colombie- Britannique*. Centre de la recherche historique et de l'étude des traités, Affaires indiennes du Nord Canada. [https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/DAM/DAM-CIRNAC-RCAANC/DAM-TAG/STAGING/texte-text/treC-B\\_1100100028953\\_fra.pdf](https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/DAM/DAM-CIRNAC-RCAANC/DAM-TAG/STAGING/texte-text/treC-B_1100100028953_fra.pdf)
- Maracle, L. (2017). *My Conversations with Canadians*. Book Thug.
- Marshall, T. (2018). Bataille des plaines d'Abraham. Dans *L'encyclopédie canadienne*. <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/bataille-des-plaines-dabraham>
- Memmi, A. (1957). *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*. Buchet Castel, Correa.
- Nardozi, A., Restoule, J.-P., Broad, K., Steele, N. et James, U. (2014). Deepening knowledge to inspire action: Including aboriginal perspectives in teaching practice. *Education, 19*(3), 108-122. <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/140>
- Pillet, B. (2017). Penser l'anticolonialisme avec Arendt, contre Arendt. Dans L. Bernier-Renaud et K. Jolly (dir.), *Conformisme et résistance. Actes du colloque étudiant du centre Paolo-Freire*. Les Cahiers du CPF.
- Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2008). L'école de la minorité francophone : l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada* (p. 275-317). Éditions Fides.
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. UBC Press.
- Root, E. (2010). This land is our land? This land is your Land: The decolonizing journeys of white outdoor environmental educators. *Canadian Journal of Environmental Education, 15*, 103-119. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/858>
- Scully, A. (2012). Decolonization, reinhabitation and reconciliation: Aboriginal and place-based education. *Canadian Journal of Environmental Education, 17*, 148-158. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1113>

- Scully, A. (2015). Unsettling place-based education: Whiteness and land in Indigenous education in Canadian teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 80-100.
- St. Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: “There are other children here”. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 33(4), 306-317.  
<https://doi.org/10.1080/10714413.2011.597638>
- Statistique Canada. (2015). Le français et la francophonie au Canada.  
[https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003\\_1-fra.cfm](https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-fra.cfm)
- Strong-Wilson, T. (2007). Moving horizons: Exploring the role of stories in decolonizing the literacy education of white teachers. *International Education*, 37(1), 114-131.  
<https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol37/iss1/7/>
- Styres, S. D. (2017). *Pathways for remembering and recognizing Indigenous thought in education: Philosophies of Iethi'nihsténha Ohwentsia'kékha (Land)*. University of Toronto Press.
- Tanaka, M. (2016). *Learning and teaching together. Weaving Indigenous ways of knowing into education*. UBC Press.
- Tanaka, M., Williams, L., Benoit, Y. J., Duggan, R. K., Moir, L. et Scarrow, J. C. (2007). Transforming pedagogies: Pre-service reflections on learning and teaching in an Indigenous world. *Teacher Development*, 11(1), 99-109.  
<https://doi.org/10.1080/13664530701194728>
- Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.  
<https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>
- Tupper, J. A. (2014). The possibilities for reconciliation through difficult dialogues: Treaty education as peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 469-488.  
<https://doi.org/10.1111/curi.12060>
- Tupper, J. A. et Cappello, M. (2008). Teaching treaties as (un)usual narratives: Disrupting the curricular commonsense. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 559-578.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00436.x>
- Vaudrin-Charette, J. et Fleuret, C. (2016). Quelles avenues vers une pédagogie postcoloniale et multimodale en contexte plurilingue ? *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 72(4), 550-571.  
<https://doi.org/10.3138/cmlr.3360>

Worrall, A. et Zajtmann, R. (réal.) (2010). *Ouest qu'on parle français ?* [Film]. Red Letter Films. <https://www.quebeccinema.ca/films/ouest-quon-parle-francais>

## **Chapitre 4.**

### **Élargissement du cadre théorique**

Dans ce chapitre, nous élargissons d'abord le cadre théorique présenté au Chapitre 3 en explorant deux concepts théoriques qui émergent des penseurs des épistémologies du Sud, soit la colonialité du pouvoir (Quijano, 1992) et la géopolitique du savoir (Mignolo, 2013). En effet, comme nous l'avons expliqué dans la mise en contexte du Chapitre 3, depuis deux ans, nous avons continué nos lectures et nos discussions sur les concepts liés à la décolonisation et aux épistémologies du Sud. Nous croyons qu'il est pertinent de les inclure dans ce chapitre pour mieux encadrer la recherche.

Ensuite, afin d'enrichir notre cadre théorique du Chapitre 5, nous élaborons davantage sur les études sur la suprématie blanche et le privilège des blancs dans le contexte des études sur le colonialisme de peuplement (Bonds et Inwood, 2016; Tuck et Gaztambide-Fernandez, 2013; Tuck et Yang, 2012; Wolfe, 2006) pour ensuite discuter de l'éducation antiraciste (Ladson-Billings, 1998, 2004; Moodley, 1995; Sefa Dei, 1999). Nous terminons avec les théories du curriculum (Apple, 2004; Kumashiro, 2004; Malewshi et Jaramillo, 2011; McLaren, 2011; Tuck et Gaztambide-Fernandez, 2013) et la décolonisation du curriculum (Donald, 2009, 2019).

#### **4.1. Les épistémologies du Sud**

Les épistémologies du Sud se réfèrent aux savoirs et aux connaissances de que ce certains appellent « la périphérie », c'est-à-dire du monde autre que l'Occident (Connell, 2010). Dans une entrevue, Grosfoguel (Islamic Human Rights Commission TV, 2014) précise que le « Sud » représente des savoirs et des connaissances qui sont à l'extérieur des cinq pays du centre, c'est-à-dire, l'Allemagne, la France, l'Angleterre, les États-Unis et dans une certaine mesure, l'Italie. Toutefois, de Sousa Santos (2011) précise que les épistémologies du Sud ne sont pas qu'une référence géographique, mais comprennent les savoirs des groupes qui ont été historiquement marginalisés par le capitalisme et la

colonisation. Connell (2010) affirme que mettre l'accent sur le terme « épistémologies du Sud » est une manière de reconnaître que la majorité du monde produit des connaissances, et ce par différents modes, et non pas que le Nord. Afin de bien marquer la différence entre les études postcoloniales de celles des épistémologies du Sud, ce sont les termes « décolonialité » et « colonialité », expliqués dans les paragraphes suivants, qui définissent le cadre de réflexion des penseurs du Sud.

Deux concepts clés des épistémologies du Sud qui sont pertinents dans le cadre de notre recherche sont : 1) la colonialité du pouvoir (Quijano, 1992) et 2) la géopolitique du savoir (Mignolo, 2013). La colonialité du pouvoir se définit par la structure économique, sociale et culturelle, qui s'est formée pendant la colonisation des Amériques par les grandes puissances européennes. La colonialité du pouvoir est une structure basée sur la race qui, toujours selon Quijano (1999), est « l'instrument de domination sociale le plus efficace qui a été inventé depuis 500 ans [*el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años*] » (p. 141, traduction libre en français). Le concept de race est une construction intersubjective où les colonisés racialisés deviennent « objets » et les Européens « sujets » du savoir et du pouvoir. Comme Quijano (2000) l'explique, « c'est ainsi que la race est devenue le premier critère fondamental utilisé pour diviser la population mondiale en rangs, positions et rôles de la structure de pouvoir de la nouvelle Société<sup>19</sup> » (p. 203, traduction libre). Depuis la colonisation, la légitimité du savoir se situe au « Nord ». La pensée européenne est véhiculée comme étant ahistorique et universelle tandis que les épistémologies des nations colonisées appartiennent à un passé révolu et primitif n'ayant pas sa place dans le projet de la modernité (Grosfoguel, 2011; Quijano, 2000). De Sousa Santos (2011), quant à lui, parle de cette dichotomie établie par la suprématie blanche comme la ligne abyssale qui divise les savoirs légitimes et visibles des savoirs illégitimes et invisibles du monde. La colonialité du pouvoir est une structure qui porte en elle les fondements de la suprématie blanche que nous discutons dans la section suivante de ce chapitre.

---

<sup>19</sup> *De ese modo, la raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva Sociedad.*

Le second concept théorique des épistémologies du Sud qui nous interpelle dans le cadre de notre recherche est celui de la géopolitique du savoir de Mignolo (2013). Il appelle à la désobéissance épistémologique et à repenser le monde depuis le Sud. Selon Mignolo (2013), il y a une nécessité, voire une urgence d'une « déprise » de la domination de modèles politiques, économiques et socioculturels occidentaux, c'est-à-dire de se « déprendre » de l'épistémologie eurocentrée. Dans ce contexte, les penseurs et chercheurs autochtones du Canada sur lesquels s'appuient une partie de notre cadre théorique, dont Archibald (2008), Atleo, (2004), Battiste (2013), Betasamosake Simpson (2017), Dion (2009), Donald (2009, 2019) et Styres (2017) se situent dans les épistémologies du Sud dans la mesure où leurs conceptions des savoirs ne sont pas eurocentrés. Ces chercheurs et penseurs autochtones sont véritablement dans une démarche de « déprise épistémologique » et ils s'y réfèrent en utilisant le terme de décolonisation plutôt que décolonialité.

## **4.2. Les études sur la suprématie blanche et le privilège des blancs**

Dans une publication qui a paru il y a plus de 20 ans, Mills (1997) affirme que, bien que l'idéologie de la suprématie blanche ait structuré et structure toujours la politique du monde occidental depuis plusieurs siècles, elle n'est jamais nommée explicitement : « *In this way white supremacy is rendered invisible while other political systems – socialism, capitalism, fascisme – are identified* » (cité dans DiAngelo, 2018, p. 29). Toutefois, le champ des études sur le colonialisme de peuplement a grandement contribué à 'démasquer' la structure de la suprématie blanche en exposant les façons dont l'entreprise coloniale est ancrée dans une idéologie raciste dans laquelle les personnes blanches d'origine occidentale se trouvent en tête<sup>20</sup>. Pour établir une structure sociale,

---

<sup>20</sup> Il nous semble important de noter que, dès les années 1950, les travaux des penseurs du mouvement de la négritude avaient déjà nommé la structure de la suprématie blanche. Nous pensons entre autres au concept de la zone de l'être et la zone de non-être décrite par Fanon (1961) dans son ouvrage *Les damnés de la terre* et à la question de race présentée par Césaire (1955) dans *Discours sur le colonialisme*. Alors, bien que les études de la suprématie blanche soient devenues beaucoup plus importantes depuis quelques années, les réflexions à ce sujet à partir de la périphérie existent depuis les années cinquante.

économique et politique de domination raciale, les colonisateurs des grandes puissances, dont l'Angleterre et la France, se sont dotés d'une mission civilisatrice en construisant l'Autre (le non-blanc) comme étant une version moins évoluée, voire primitive de ce que peut devenir l'être humain. Par conséquent, la mission civilisatrice positionne la blancheur<sup>21</sup> comme étant supérieure (Bonds et Inwood, 2016; Tuck et Gaztambide-Fernández, 2013) tout en allant de l'avant dans une logique de conquête de territoires et de ressources. C'est dans cette optique de conquête que Wolfe (2006) parle de l'invasion des territoires (tels qu'en Australie et aux États-Unis) non pas comme d'un événement, mais comme une structure imposée (p. 388) qui a pour objectif d'éliminer les Autochtones du territoire. Selon Wolfe (2006), expliquer la colonisation comme étant un événement du passé est une façon d'évacuer toute analyse de la structure raciale sur laquelle sont basées les nations issues du colonialisme de peuplement. C'est pourquoi, selon Schein (2011), il est nécessaire d'étudier les stratégies de colonialisme de peuplement et de la suprématie blanche au fil de l'histoire (*historicized*) pour mieux comprendre la manière dont elles ont été mises en place et demeurent présentes aujourd'hui (cité dans Bonds et Inwood, 2016, p.715).

Un concept clé qui est un des produits de la suprématie blanche est celui du privilège des blancs. Ce concept est socialement construit et représente les avantages inhérents qui découlent du fait d'appartenir au groupe dominant (Bonds et Inwood, 2016). Tel que présenté dans Côté (sous presse), le privilège est un capital culturel, social et symbolique qui augmente de manière significative les chances de pouvoir, entre autres, réaliser des projets, obtenir une reconnaissance, être accepté à un programme d'études supérieures et avoir accès au marché du travail (Johnson, 2006)<sup>22</sup>. Le défi avec les privilèges est le fait qu'ils soient invisibles, voire intangibles pour ceux qui les possèdent : « *The ease of not being aware of privilege is an aspect of privilege itself,*

---

<sup>21</sup> Pour décrire le concept anglais de « *whiteness* » en français, nous avons trouvé le terme « blancheur » (Pierre, 2016 ; Tremblay, 2019) et « blanchitude » (Scott, 2014). Dans notre recherche, nous adoptons le terme « blancheur » puisqu'il semble être celui qui est le plus fréquemment utilisé en français.

<sup>22</sup> Bien que Johnson (2006) n'élabore pas sur le concept de capital (*asset*), dans le contexte de ma recherche, les concepts de capital culturel, social et symbolique tel que théorisés par Bourdieu seraient à creuser davantage.

*what some call « the luxury of obliviousness » (or in philosophy, « epistemic privilege »)* (Johnson, 2006, p. 22). Cette caractéristique d'invisibilité du privilège du groupe dominant nourrit le mythe de la méritocratie, puisque ceux qui ont des privilèges, continuent de croire qu'ils ont obtenu un poste, une bourse, une promotion grâce à leurs efforts, leurs aptitudes et leur intelligence sans reconnaître la structure raciste qui est à la base de la société. Nous revenons plus loin dans ce chapitre sur le rôle fondamental de l'éducation dans la construction et la perpétuation de la structure de la suprématie blanche et les privilèges qui en découlent.

Dans le contexte canadien de colonisation de peuplement, tant du côté des provinces anglophones que de la province francophone (Québec) et de la province bilingue (le Nouveau-Brunswick), la stratégie mise en place pour l'occupation des terres était basée sur l'immigration à prime à bord européenne blanche. Les immigrants qui ont colonisé les terres ont travaillé très dur pour créer des fermes viables et ont affronté de nombreux obstacles économiques au fil des décennies sans compter les aléas de la nature. Comme nous l'avons noté dans une publication (Côté, sous presse), pour les descendants de ces familles, le discours de méritocratie est profondément ancré. Dans une étude avec des étudiants-maîtres, dont la majorité était issue de la classe moyenne blanche, Solomon et Daniel (2015) remarquent l'importance de ce récit fondateur pour plusieurs d'entre eux. Toutefois, Solomon et Daniel (2015) affirment qu'il manque un aspect fondamental dans ce récit de méritocratie :

*The part of the story that seldom gets told is the fact that their ancestors were given land (often stolen from First Nation peoples), or allowed to purchase land for nominal sums of money. The fact that their ancestors Anglicized their names in an attempt to better fit in with the existing Canadian populace, or that within one generation, their White skin and the disappearance of their accent gave them the same access as the dominant group at the time, is another part of the story that remains untold. (p. 200)*

Dans notre publication Côté (sous presse), nous présentons ce que Daniel et Salomon (2015) appellent le dilemme moral, c'est-à-dire les tensions qui existent pour ceux qui continuent à bénéficier du système tout en étant complices du même système qui viole les droits des personnes autochtones. Selon Daniel et Solomon (2015), face à ce dilemme moral, le déni devient un des moyens de protéger la position de domination des

blancs. Lorsque confrontés à leurs privilèges par d'autres personnes, les blancs se placent deviennent sur la défensive, se fâchent et peuvent même adopter une posture de victime.

Dans le contexte d'une société construite par le colonialisme de peuplement, Tuck et Yang (2012) présentent les stratégies d'évitement et/ou de légitimation des blancs (*settler moves to innocence*)<sup>23</sup> telles que : 1) le recours au mythe nativiste (l'existence d'une grand-mère autochtone dans la généalogie familiale); 2) la création d'un mythe fantaisiste de l'adoption de héros blancs par les autochtones dans les films et la littérature américaine; 3) la surutilisation du mot « colonisé » par différents groupes minorisés (dont les groupes LGBTQ, les minorités visibles) de façon à évacuer le contexte spécifique du *settler colonialism*; 4) le mythe que le fait de se préoccuper des questions autochtones, au niveau intellectuel, est suffisant; 5) la prétention d'inclure les personnes autochtones dans les statistiques et les manuels scolaires (mais toujours fait de manière marginalisée « *as 'at risk' and astérix peoples* » (p. 22); et 6) l'évacuation des questions territoriales dans le mouvement « *Re-occupy* » et d'autres mouvements de justices sociales et environnementalistes. Toutes ses stratégies d'évitement servent à maintenir le *statu quo* de la suprématie blanche en situant toujours au centre les personnes blanches qui détiennent le pouvoir.

#### 4.2.1. L'éducation antiraciste

L'éducation antiraciste est une forme de réponse à l'éducation multiculturelle qui, dans sa forme libérale de la célébration superficielle des différences, ne remet pas en question les structures de pouvoir : « *Antiracism education, in contrast to a consensus-based multicultural education, seeks to understand individual and group experiences within institutional and power structures* » (Moodley, 1995, p. 812). Un concept clé au coeur de l'éducation antiraciste est la reconnaissance que le racisme est partie intégrante de la société et est véhiculé dans les discours dont ceux en éducation (Sefa Dei, 1999). Bien que la notion de race n'ait pas de fondement biologique ni génétique, elle demeure

---

<sup>23</sup> Tuck et Yang (2012) reconnaissent que ces stratégies ont été présentées et analysées dans la thèse de Janet Mawhinney publiée en 1998 au Ontario Institute for Studies in Education à l'Université de Toronto : '*Giving up the Ghost*': *Disrupting the (re)production of white privilege in anti-racist pedagogy and organizational change*.

très présente dans sa construction sociale (Guillaumin, 1992; Ladson-Billings, 1998). D'ailleurs, Sefa Dei (1999) rappelle que les personnes racisées vivent des expériences liées à la perception de leur race. Les théoriciens de l'éducation antiraciste (Ladson-Billings, 1998, 2004; Sefa Dei, 1999), soutiennent qu'une transformation en profondeur doit s'opérer pour combattre les inégalités socio-économiques des groupes racialisés dans la société. D'abord, il faut étudier et comprendre le régime de suprématie blanche et comment il se maintient au pouvoir et ensuite, changer les liens qui existent entre le droit et le pouvoir (Ladson-Billings, 1998; Sensoy et DiAngelo, 2017). Pour cette raison, « les théoriciens de l'éducation antiraciste focalisent donc sur le développement de l'engagement actif et d'un esprit critique visant à créer un milieu de vie et une société plus égalitaire » (Potvin et Carr, 2008, p. 200).

Une des limites de l'éducation antiraciste, selon certains chercheurs, est le fait que la question des droits fondamentaux des Autochtones n'est pas mise de l'avant (Lawrence and Dua, 2005; Tuck et Gaztambide-Fernández, 2013). L'éducation antiraciste au Canada, notamment en Ontario et au Québec, est plutôt centrée sur les inégalités des groupes immigrants et réfugiés par rapport au groupe dominant (Potvin et Carr, 2008). Pour ce qui est des études en français sur la diversité en C.-B. (Jacquet, 2007; Jacquet et Côté, 2011), elles se penchent également sur les minorités visibles issues de l'immigration. Nous remarquons à nouveau un silence sur la question fondamentale du colonialisme de peuplement du Canada

### **4.3. Les études du curriculum**

Au Chapitre 5, nous nous référons aux travaux d'Apple (2004) sur les études du curriculum qui soutiennent que l'éducation n'est jamais neutre. Dans cette section, nous explorons plus en détails les liens entre l'éducation et le maintien des structures de pouvoir en place. Dans la préface de l'édition spéciale du 25<sup>e</sup> anniversaire de la parution de son ouvrage, *Ideology and Curriculum*, Apple (2004) réaffirme le rôle central que joue le système d'éducation dans la société :

*Any analysis of the ways in which unequal power is reproduced and contested in society must deal with education. Educational institutions provide one of the major mechanisms through which power is maintained*

*and challenged. These institutions and the manner in which they are organized and controlled are integrally related to the ways in which specific people get access to economic and cultural resources and power (Apple, 2004, p. vii)*

Les approches d'apprentissage préconisées dans les curricula, dont l'apprentissage par enquête ou par projet, occupent une place importante dans les discussions chez les enseignants. Toutefois, Apple (2004) soutient que les véritables questions ne sont jamais posées : qui décide quels sont les savoirs jugés légitimes et illégitimes ; quelles sont les structures sociales préconisées ; de quelles manières se maintiennent-elles ; pour qui est-ce qu'elles sont bénéfiques ? Toujours selon Apple (2004), ce qui est le plus pernicieux dans la structure éducative (les institutions, les administrateurs, les enseignants, les programmes d'études), c'est que les groupes dominants n'ont pas besoin de mettre en place des mécanismes plus explicites de domination. En effet, l'éducation, telle que déjà établie, est suffisante pour garder leur pouvoir intact et le régénérer.

Un tel système éducatif qui ne remet pas en question les idéologies sous-jacentes au curriculum contribue, selon Apple (2004), à créer une hégémonie sociale, c'est-à-dire la création du « *common sense* », que nous pourrions appeler le « ce qui va de soi ». Apple (2004) s'appuie sur le concept la pensée hégémonique de Gramsci (1971) qui se caractérise par une saturation idéologique qui crée non pas *une* réalité, mais *la* réalité. Pour Apple (2004), l'hégémonie empêche une réflexion critique sur *la* réalité et il devient alors presque impossible d'entrevoir ou même d'imaginer d'autres réalités.

Les travaux de Kumashiro (2009) explorent également cette idée de « *common sense* ». Il souligne le rôle important des enseignants dans la perpétuation du discours de la classe dominante. En effet, une grande majorité des enseignants ne sont pas des agents de changement parce qu'ils se conforment à l'idée d'être de « bons enseignants », une idée basée sur les attentes sociales. D'ailleurs, pour la majorité d'entre eux, le système éducatif tel qu'il est, est un modèle qui leur a réussi. Par conséquent, les enseignants n'arrivent pas ou ne souhaitent pas le remettre en question. De plus, ils croient que l'école est, en fait, un terrain neutre d'apprentissage. Pour Kumashiro (2009), c'est probablement une des croyances les plus importantes qui explique un renforcement continu du *statu quo* :

*What is significant here is the notion that oppression often plays out unrecognized and unchallenged in schools because it has successfully convinced us that schools are neutral, are non-oppressive, and **should not** be taking a stand one way or the other on issues of oppression (p. XXXVI, italiques dans le texte, emphase en caractère gras ajoutée).*

Pour mieux réfléchir au concept de « *common sense* » (Apple, 2004; Kumashiro, 2009), nous trouvons l'explication des épistémologies de l'empire (*epistemologies of empire*) de McLaren (2011) pertinente parce qu'il recentre le contexte colonial eurocentriste de la production des savoirs.

*What we have in schools today are epistemologies of empire that remain trapped in the "what is." That is, they offer no strategies and practices of historical and geopolitical contextualization of the here and now such that learners can recognize the historically contingent nature of knowledge and meaning with respect to social structures, languages of experience, systems of intelligibility and what is presented to them. (p. xv)*

Selon McLaren (2011), les savoirs dans les épistémologies de l'empire sont présentés sous une forme de dualité « pertinents/non-pertinents » et même sous la forme plus basique de « bons/mauvais ». Cette dualité simpliste réduit les possibilités de réflexion sur ce qui pourrait être. McLaren (2011) avance qu'une réflexion dialectique basée sur « les deux/et » (*both/and*) permettrait aux élèves de sortir de la réflexion limitée proposée par les épistémologies de l'empire (p. xv). Le carcan rigide des épistémologies de l'empire produit ce que Malewski et Jaramillo (2011) appellent une épistémologie de l'ignorance qui se définit comme étant « *the active production of 'unknowing' in order to keep in motion 'the way things are' instead of thinking about 'the ways things could be'* » (p. 2). Nous avons utilisé le concept de l'épistémologie de l'ignorance au Chapitre 5 ainsi que dans une autre publication sur l'enseignement des traités (Côté, sous presse). Un des aspects qui nous paraît les plus pertinents de l'épistémologie de l'ignorance est d'examiner de près les « *tactics and mechanisms by which not knowing is constructed and sustained* » (Malewski et Jaramillo, 2011, p. 25) sachant que dans le contexte canadien, des pans complets de l'histoire coloniale ont été évacués du curriculum.

Tuck et Gaztambide-Fernández (2013) nomment cette tactique d'évacuation « la stratégie de remplacement » (*replacement*) dans le curriculum aux États-Unis et au Canada. Ils expliquent cette stratégie de remplacement comme une tentative persistante et

constante d'effacer les Autochtones du curriculum pour centrer l'histoire uniquement sur les *settlers* qui se voient octroyer les droits au territoire voire même être les « Autochtones » lorsqu'ils se comparent aux Européens : « *the ways in which the field of curriculum has continued to absorb, to silence, to replace the non-white other perpetuating white supremacy and settlerhood* » (p. 73). Comme nous le mentionnons au Chapitre 5, des recherches sur les manuels d'histoire montrent qu'ils sont un outil clé de la stratégie de remplacement (McGarry, 2008; Montgomery, 2005). Un autre exemple qui illustre cela précisément en C.-B. est la recherche de Stanley (2003) qui étudie la manière dont les personnes autochtones et les minorités visibles (non-blanches) sont constamment effacées des manuels de sciences humaines. Conséquemment, l'idéologie de la suprématie blanche est construite et perpétuée dans la province. Ce n'est que tout récemment, à la suite des appels à l'action de la *Commission vérité et réconciliation Canada* (2015), que les différents ministères d'éducation des provinces ont tenté de remédier à cette situation en intégrant de manière beaucoup plus explicites les perspectives autochtones dans le programme d'études (British Columbia Ministry of Education, 2016).

#### **4.4. La décolonisation du curriculum**

Dans cette section, nous poursuivons la discussion sur les études sur le curriculum, mais avec des lentilles autochtones qui appellent à une réflexion sur la décolonisation du curriculum. Faisant échos aux concepts d'hégémonie (Apple, 2004), de *common sense* (Kumashiro, 2009) et d'épistémologies de l'empire (McLaren, 2011), Donald (2019) utilise la métaphore du curriculum comme mythologie: « *The key point here is that people do not think about their mythologies; they think with them. They (the mythologies) form the guiding common-sense normative frameworks with which the world is encountered, interpreted and understood* » (p. 108). Donald (2019) explique que la mythologie nord-américaine se fonde sur trois grands piliers. Le premier est l'individualisme qui est caractérisé par la séparation des relations entre la communauté et les individus. Le second pilier est celui du progrès qui est ancré dans le système capitaliste et indéniablement lié au colonialisme. Le progrès se mesure par la croissance économique et l'accumulation de biens et ce, dans une idéologie linéaire et universelle du

développement qui rejette les pratiques et les savoirs des cultures traditionnelles. Le troisième pilier est celui de l'anthropocentrisme où l'être humain est considéré comme la forme de vie la plus importante sur Terre : « *Over many generations, children in schools have been trained in largely unnoticed ways to believe that their interests and desires always supersede those of the entities that give them life* » (Donald, 2019, p. 110). Nous revenons d'ailleurs sur ce concept d'anthropocentrisme au Chapitre 5.

Selon Donald (2019), un des espaces contestés au sein même du champ des études du curriculum est celui de l'être. En effet, la logique individualiste, capitaliste et anthropocentrique de la mythologie nord-américaine du colonialisme de peuplement promeut un seul type d'être, ce qu'il nomme l'*homo economicus* (p. 105). Donald (2019) poursuit en expliquant que cette mythologie crée une myopie anthropocentrique qui nie les liens entre tous les êtres vivants avec lesquels, et grâce auxquels, l'être humain existe : « *the extensive more-than-human relational networks that we are all enmeshed in and dependent upon for our survival* » (p. 104). Donald (2019) fait remarquer que l'enjeu de la mythologie nord-américaine n'est pas tant qu'elle soit vraie ou fausse, mais qu'elle empêche d'imaginer d'autres façons d'être.

Afin d'entreprendre une décolonisation du curriculum, Donald (2009) propose une approche de métissage autochtone (*Indigenous Métissage*). Celle-ci demande une juxtaposition réfléchie de la perspective historique eurocentrée, comprise comme le « *common sense* », à celle des Autochtones (traduction libre, p. 5). Cette démarche de métissage demande aux Canadiens allochtones de comprendre que leur vision de l'histoire est limitée et imprégnée de présupposés et préjugés et qu'elle doit être remise en question. Donald (2009; 2019) suggère aux personnes allochtones de s'ouvrir à d'autres façons d'être, c'est-à-dire d'imaginer d'autres possibilités que celle inscrite dans la logique d'*homo economicus*. Il est important de noter qu'au cœur de cette approche de métissage, Donald (2009) propose de créer un espace éthique (*ethical space*) dans lequel peuvent se former de nouvelles relations entre les personnes autochtones et allochtones afin de sortir de la profonde division sociale représentée par l'image historique du fort. Selon Donald (2009), poser un regard critique sur la mythologie nord-américaine ne signifie pas le rejet de celle-ci, mais plutôt la reconnaissance qu'il n'existe pas qu'*une seule* réalité historique.

## 4.5. Résumé de chapitre

Ce chapitre a permis d'élargir le cadre théorique présenté au Chapitre 3 et au Chapitre 5. Premièrement, nous avons jugé pertinent de présenter des concepts théoriques qui nous ont guidé dans notre démarche, mais qui ne figurent pas au Chapitre 3. En effet, nos lectures sur les épistémologies du Sud ont été très importantes parce qu'elles nous ont permis de mieux comprendre des réalités liées à la productions de savoirs eurocentrés. C'est ainsi que nous avons retenu les deux concepts théoriques de la colonialité du pouvoir (Quijano, 1992) et de la géopolitique du savoir (Mignolo, 2013). C'est un peu paradoxal que c'est en passant par des penseurs latino-américains (dont Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel et Aníbal Quijano) et de la péninsule ibérique (Boaventura de Sousa Santos) que nous sommes revenue à lire davantage les écrits des penseurs autochtones canadiens dont ceux des territoires de différentes nations de la C.-B (dont Richard Atleo, Jo-Ann Archibald, Sara Davidson et Lee Maracle). Il nous semble avoir vraiment « vécu » un cheminement d'une géopolitique du savoir (Mignolo, 2013) tout au long de notre recherche.

Deuxièmement, nous avons développé davantage le cadre théorique présenté au Chapitre 5. En effet, les exigences liées à la longueur de la publication ne permettaient pas de présenter plus en détails certains aspects du cadre théorique que nous avons étudiés. C'est ainsi que nous avons présenté l'éducation antiraciste (Ladson-Billings, 1998, 2004; Moodley, 1995; Sefa Dei, 1999). De plus, au fil des conversations, des lectures et des discussions avec notre comité de thèse, nous avons raffiné certains aspects de notre cadre théorique. Notamment, nous avons mieux ancré les études sur la suprématie blanche et le privilège des blancs dans un contexte de colonialisme de peuplement (Bonds et Inwood, 2016; Tuck et Gaztambide-Fernández, 2013; Tuck et Yang, 2012; Wolfe, 2006). Nous avons aussi mieux expliqué les théories du curriculum (Apple, 2004; Kumashiro, 2004) afin de mieux comprendre cerner le rôle de l'éducation dans la création et le maintien de la suprématie blanche dans les colonies de peuplement (Malewshi et Jaramillo, 2011; McLaren, 2011; Tuck et Gaztambide-Fernández, 2013). Nous avons également exploré des concepts liés à la décolonisation du curriculum

(Donald, 2009, 2019) pour inspirer des pistes de réflexion pour la pratique et la recherche.

## **Chapitre 5.**

### **Analyse des défis de l'intégration des perspectives autochtones : troisième publication**

Dans ce chapitre, nous présentons la troisième publication (Côté, soumis) qui porte sur les défis des enseignants lors de l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique. Nous commençons le chapitre par une mise en contexte de la publication. Ensuite, la publication apparaît telle qu'elle sera publiée dans un ouvrage collectif soumis aux Presses de l'Université Laval. Nous avons gardé les prénoms des auteurs qui sont dans la version originale du chapitre. Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, seul le format des références a été adapté du style de citation MLA aux normes de l'APA.

#### **5.1. La mise en contexte de la publication**

Nos données issues de l'analyse du discours des enseignants se divisent en deux grandes catégories : les défis et les réussites de l'intégration des perspectives autochtones des enseignants du programme d'immersion française en C.-B. La publication présentée dans ce chapitre (Côté, soumis) traite d'une partie des résultats de l'analyse de nos données, c'est-à-dire deux des défis importants de l'intégration des perspectives autochtones chez les enseignants allochtones : (1) la méconnaissance de ces perspectives par les allochtones et les difficultés à redéfinir leur identité de blancs et (2) les difficultés à bien définir ce qu'on entend par les perspectives autochtones dans l'enseignement. Nous constatons que ces deux défis du côté des enseignants d'immersion française font échos à ceux exprimés par les enseignants qui enseignent dans les programmes en anglais (Côté, 2019a).

Notons que lors de l'analyse des données, d'autres défis généraux émergent dont (1) l'influence des collègues et des administrateurs dans l'ampleur de mise en œuvre de l'intégration des perspectives autochtones dans différentes écoles, et (2) le sentiment d'essoufflement avec tous les changements à faire puisque c'est le renouveau de *tout* le

programme d'étude et non pas seulement l'intégration des perspectives autochtones. En plus des défis de nature plus générale, trois défis particuliers de l'enseignement du français immersion en milieu minoritaire émergent des données soient : (1) l'accès à des ressources en français sur les perspectives autochtones locales, (2) le manque de formation continue en français adaptée aux besoins des enseignants d'immersion française, et (3) des tensions entre l'enseignement des perspectives francophones et les perspectives autochtones. Pour des raisons de contraintes d'espace pour notre publication présentée dans ce chapitre (Côté, soumis), les deux premiers défis généraux sont analysés : 1) la méconnaissance de ces perspectives par les allochtones et les difficultés à redéfinir leur identité de blancs et 2) les difficultés à bien définir ce qu'on entend par les perspectives autochtones dans l'enseignement. Nous espérons publier bientôt un autre article qui traitera des trois défis spécifiques au contexte du programme d'immersion française en milieu minoritaire.

## **L'intégration des perspectives autochtones: principaux défis pour les enseignants allochtones en immersion française**

### **5.2. Résumé**

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire menée auprès d'enseignants allochtones du programme d'immersion française qui doivent intégrer les perspectives autochtones dans leur pratique depuis le renouvellement du programme scolaire en Colombie-Britannique en 2016. Nous nous pencherons précisément sur deux des défis que représente l'intégration des perspectives autochtones pour des enseignants allochtones dont 1) la méconnaissance de ces perspectives par les allochtones et les difficultés à redéfinir leur identité de blancs et 2) les difficultés à bien définir ce qu'on entend par les perspectives autochtones dans l'enseignement.

### **5.3. Introduction**

L'automne 2016 marque le début de la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études (maternelle à la 12<sup>e</sup> année) en Colombie-Britannique (C.-B.). Les grands

changements des nouveaux programmes d'études sont, entre autres, la mise de l'avant de l'approche par enquête, un accent sur l'apprentissage personnalisé et une intégration explicite des compétences essentielles dans toutes les matières (la pensée critique et créative, la communication et le développement personnel et social) (British Columbia Ministry of Education, 2015). Toutefois, un des changements les plus importants pour les administrateurs, les enseignants et les élèves est sans aucun doute l'intégration des perspectives autochtones dans toutes les matières. De plus, ce ne sont pas que les contenus autochtones (c'est-à-dire, les faits historiques, les noms des nations et des territoires) qui doivent être enseignés, mais également les manières d'apprendre, d'appréhender et de comprendre le monde (British Columbia Ministry of Education, 2016).

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire menée auprès d'enseignants allochtones du programme d'immersion française qui doivent intégrer les perspectives autochtones dans leur pratique. Dans la première partie de cet article, nous décrivons le contexte et la problématique de notre recherche. Ensuite, nous présentons le cadre conceptuel et poursuivons avec la méthodologie. Puis, dans la section de l'analyse des résultats, nous discutons spécifiquement de deux des défis partagés par les participants. Afin de faciliter le fil de la lecture, nous avons intégré la discussion à l'analyse des résultats. Nous concluons avec nos constats préliminaires et présentons certaines pistes de recherche.

#### **5.4. Contexte et problématique**

Le système éducatif en C.-B. a connu deux importants développements au cours des dernières années. D'une part, il y a eu des changements à la formation des maîtres et, d'autre part, l'enseignement dans les écoles a connu la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études (M-12). En 2012, le *Teacher Regulation Branch and Certification* de la province a modifié les exigences pour la certification des enseignants en ajoutant deux cours (ou leur équivalent) dans les domaines suivants: les perspectives autochtones et l'éducation spécialisée. Les institutions qui offrent la formation des maîtres ont dû rapidement faire les ajustements nécessaires pour répondre à ces nouveaux critères de

certification. Par conséquent, tous les enseignants certifiés depuis 2013 ont suivi cette formation. En ce qui a trait aux nouveaux programmes d'études, dont la mise en œuvre a commencé à l'automne 2016, les enseignants doivent prendre en considération les perspectives autochtones dans l'enseignement des différentes matières, qu'ils aient des élèves autochtones ou non dans leur classe. Ces changements à la formation des maîtres et dans les programmes d'études (M-12) vont dans le sens des appels à l'action de la Commission vérité et réconciliation du Canada (2015). Susan D. Dion (2009) parle d'un nouveau paradigme où les allochtones doivent aller plus loin que d'apprendre *sur* les peuples autochtones, mais apprendre *de* leurs savoir.

Comme chercheure et enseignante, nous avons été directement touchée par ces changements puisque nous travaillons à la formation des maîtres en éducation en français (programmes d'immersion française, français langue seconde et française langue première) et enseignons également à temps partiel dans une commission scolaire de la région de Vancouver (programme d'immersion française et de français de base). À la lumière de ces deux changements en éducation, nous nous sommes posées les trois questions suivantes: Qu'est-ce que les enseignants d'immersion française comprennent par l'intégration des perspectives autochtones dans leur enseignement? De quelle manière est-ce que la formation des maîtres les a préparés à bien intégrer les perspectives autochtones dans leur enseignement? Quels sont les défis et les succès qu'ils ont rencontrés dans l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique? Dans le cadre de ce chapitre, nous présentons l'analyse des données pour les trois questions. Toutefois, pour la troisième question au sujet des succès et des défis, nous nous concentrons sur les défis. Les réussites font l'objet d'un autre article (Côté, 2021).

Notre recherche vise à combler une lacune sur les questions d'intégration des perspectives autochtones dans les études menées et publiées en français au Canada en général et en C.-B. en particulier. En effet, dans une récente recension des écrits sur l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes de formation et les programmes d'études (M-12) au Canada (Côté, 2019), nous observons un manque du côté des recherches menées en français. Depuis, un numéro spécial sur l'autochtonisation en français dans l'Ouest canadien a été publié avec la contribution de chercheurs

francophones de la C.-B., de l'Alberta, de la Saskatchewan et du Manitoba<sup>24</sup>. Force est de constater que le champ d'étude en français en est à ses débuts.

## 5.5. Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel est principalement ancré dans les champs d'études portant sur le colonialisme de peuplement (*settler colonialism*), le curriculum, le concept de la fragilité des blancs qui est issu des études critiques de la race, et les études critiques du multiculturalisme. Nous définissons également ce que des chercheurs et philosophes autochtones entendent par « perspectives autochtones ».

### 5.5.1. Études sur le colonialisme de peuplement

Depuis plus de 20 ans, les chercheurs dans le champ des études sur le colonialisme de peuplement se sont penchés sur les dynamiques spécifiques et les effets de ce type de colonisation où des puissances, dont l'Angleterre et la France, avaient comme but ultime de créer de nouveaux pays. L'Australie, la Nouvelle-Zélande, les États-Unis et le Canada sont des exemples de colonialisme de peuplement où des stratégies politiques, juridiques, économiques, sociales et culturelles ont été mises en place par les colonisateurs afin de prendre le contrôle du territoire habités depuis des temps immémoriaux par des nations autochtones<sup>25</sup>. Le gouvernement canadien a utilisé trois grandes stratégies de colonisation de peuplement : 1) l'ouverture du territoire (la création des réserves autochtones; l'envoi des enfants dans les pensionnats autochtones, la famine programmée dans les Prairies), 2) l'encouragement à l'immigration massive pour peupler le territoire et 3) la création d'un récit national autour des mythes de *terra*

---

<sup>24</sup> Ndiaye, L. D. (dir.) (2019). L'autochtonisation pour préparer un avenir commun [numéro thématique]. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1).  
<https://www.erudit.org/fr/revues/cfco/2019-v31-n1-cfco04515/>

<sup>25</sup> Battell Lowman, E. et Baker, A. J. (2015), *Settler: Identity and colonialism in 21<sup>st</sup> century Canada*. Fernwood Publishing; Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.

*nullius*, où l'histoire des nations autochtones est presque totalement évacuée pour être remplacée par les exploits des pionniers.

### **5.5.2. Les études du curriculum**

Selon Michael W. Apple (2004), l'éducation n'est jamais neutre. En effet, les écoles jouent un rôle fondamental à la production d'un consensus où les formes de contrôle et de pouvoir sont réitérées. La production du consensus dans le curriculum est d'ailleurs marquée par l'évitement des conflits. Dans le contexte canadien, Karen McGarry (2008) parle de l'évacuation des conflits importants comme d'une épuration du curriculum. De son côté, Ken Montgomery (2005) explique comment les questions de racisme sont minimisées dans l'histoire du Canada. Pour sa part, Dwayne Donald (2009), descendant des Autochtones de Beaver Hill et des Cris Papaschase, observe une homogénéisation de l'histoire officielle du Canada par les groupes dominants. Dans ces études sur l'histoire des traités en Saskatchewan, Jennifer Tupper (2011) affirme que le curriculum nourrit une épistémologie de l'ignorance qui caractérise le système d'éducation canadien. L'épistémologie de l'ignorance, un concept développé par Erik Malewski et Nathalia Jaramillo (2011), se définit comme une production active de l'ignorance (*unknowing*) dans le but de garder les choses telles qu'elles sont au lieu de réfléchir à comment elles pourraient être.

### **5.5.3. La fragilité des blancs dans un contexte multiculturel canadien**

Rappelons que le projet de colonisation de peuplement au Canada est profondément ancré dans l'idéologie raciste épistémique qui est toujours présente aujourd'hui, tout en étant fortement nié par la majorité de la population canadienne (Battell Lowman et Baker, 2015). Dans le cadre de notre recherche, la notion de la suprématie de la race blanche est pertinente. Il est question ici de l'établissement de la culture eurocentrique blanche comme étant universelle et naturelle (Leonardo, 2004). De façon générale, les blancs sont peu ou pas confrontés au statut privilégié qui leur est accordé. Donc, lorsque les enseignants, majoritairement blancs, sont confrontés à la réalité du projet raciste de la colonisation, c'est souvent une première pour eux (Restoule

et Nardozi, 2019). Il y a alors souvent une réaction de malaise, de peur, d'arrogance ou de résistance. Robin DiAngelo (2011) appelle ce type de réactions « la fragilité des blancs ». D'ailleurs, plusieurs études font références aux difficultés qu'ont les enseignants à s'engager dans une réflexion critique sur la dominance eurocentrique blanche du système d'éducation (Kerr et Parent, 2015).

Une particularité canadienne du déni du privilège des blancs est nourrie par la politique du multiculturalisme (1971). En effet, cette politique a créé un discours qui renforce le privilège des blancs en évacuant toute réflexion critique sur les enjeux du racisme. Jennifer S. Simpson, Carl E. James et Johnny Mack (2011) soulèvent trois conséquences du discours qui sous-tendent la politique du multiculturalisme. Tout d'abord, la question explicite des relations de pouvoir est évacuée ce qui évite une analyse plus large de ces relations dans un contexte historique et socio-politique. Ensuite, le discours du multiculturalisme renforce l'identité individuelle des citoyens (leur héritage culturel) en mettant l'accent sur les interactions individuelles (Strong-Wilson et al., 2014), celles entre les citoyens, évitant ainsi d'analyser les structures de pouvoir des institutions. Puis, une autre conséquence est le renforcement d'un discours implicite sur la hiérarchisation de la différence où être blanc est *la* façon d'être canadien, ce qui nourrit la vision eurocentrique du monde. Verna St-Denis (2011) ajoute que la politique du multiculturalisme encourage une relation superficielle à « l'autre » en favorisant la folklorisation de la représentation des cultures.

#### **5.5.4. Les perspectives autochtones**

Qu'est-ce que les chercheurs et penseurs autochtones entendent par perspectives autochtones? C'est la manière d'appréhender la réalité basée sur les savoir-faire et les savoir-être des cultures autochtones. Bien que les différentes nations autochtones aient des particularités culturelles, un aspect fondamental des épistémologies autochtones est l'interconnexion entre les vivants (les humains, le monde animal, le monde végétal), les non-vivants et le cosmos ainsi qu'une profonde connexion au territoire (Battiste, 2013 ; Betasamosake Simpson, 2017). Le philosophe et chercheur de la nation Ahousaht, Richard Atleo (2004) explique ce type d'interconnexion comme un système de

connaissances intégrales. Dans le système de pensée occidentale, il existe une première fragmentation au niveau des savoirs liés aux émotions, à la raison, aux rêves et à la spiritualité. Seuls les savoirs de la raison comptent. Depuis le Siècle des Lumières, une seconde fragmentation des savoirs se produit entre différents champs d'études tels que les sciences sociales et les sciences naturelles. Chaque champ est à nouveau divisé en disciplines (la géographie, l'histoire, la sociologie, la biologie, la chimie, la physique, etc.). Cette fragmentation n'existe pas dans les savoirs autochtones parce que tout savoir est intégral, c'est-à-dire étudié comme un tout interdépendant. Une autre manière de comprendre les perspectives autochtones est par le concept de l'holisme présenté par Jo-Ann Archibald (2008) de la nation Stó:lō, spécialiste des récits autochtones. Elle explique la vision holistique des savoirs par l'interconnexion de l'identité personnelle, la famille, la communauté et la nation et ce, sur le plan physique, émotionnel, intellectuel et spirituel.

Une autre distinction importante entre les savoirs occidentaux et les savoirs autochtones est le rôle et la place des êtres humains. La pensée occidentale est anthropocentrique, c'est-à-dire que l'humain est la forme de vie la plus importante sur Terre. Dwayne Donald (2019) et Richard Atleo (2004) expliquent que cette conception vient du Siècle des Lumières où il y a eu une séparation entre les humains et les autres formes de vie. Une hiérarchisation du vivant est apparue où les humains se trouvent maîtres des autres formes vivantes (animales et végétales) et doivent les dominer. Cette hiérarchisation n'existe pas du côté des perspectives autochtones où l'humain fait partie d'un tout, en interrelations égalitaires avec toutes les formes vivantes.

## **5.6. La méthodologie**

Dans cette recherche, nous adoptons une méthodologie qualitative de nature descriptive et exploratoire afin de décrire (De Ketele et Roegiers, 2015) comment les enseignants comprennent les changements de pratique en lien avec l'intégration des perspectives autochtones dans les nouveaux programmes d'études. Dans cette étude de cas instrumentale et collective (Stake, 2015), nous nous intéressons aux implications pédagogiques de l'intégration des perspectives autochtones. Nous présentons les propos

de six participants qui enseignent en C.-B. et s'expriment sur l'éducation autochtone enseignants.

Les participants sont des enseignants qui ont complété leur formation des maîtres en 2013 au sein de deux cohortes distinctes: la première a terminé en août et la seconde, en décembre. Ce programme qui mène à la certification des enseignants est d'une durée de 12 mois. Il est divisé en trois sessions qui comprennent des cours de didactique, un court et un long stage dans les écoles. Nous avons choisi les finissants de l'année 2013 puisqu'ils ont été les premiers étudiants-maîtres à être formés explicitement pour l'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement. Par conséquent, le choix de notre échantillon de participants a été très ciblé et sur une base volontaire (Beaud, 2016).

Lors du recrutement, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage par réseau. Nous avons retenu six participants<sup>26</sup> qui enseignent dans six écoles publiques différentes au sein de six commissions scolaires dans la région du grand Vancouver. L'échantillon comprend trois enseignants du niveau secondaire (Michelle, Jennifer et Simon)<sup>27</sup> et trois de l'élémentaire (Sébastien, Samantha et Marion)<sup>28</sup>. En ce qui a trait aux parcours de scolarisation des participants, deux ont été scolarisés en France incluant des études postsecondaires (Simon et Marion), deux au Québec incluant également des études postsecondaires (Michelle et Sébastien) et deux en C.-B. (Jennifer et Samantha). Tous les participants sont issus de la majorité blanche, à l'exception de Samantha, qui fait partie des minorités visibles et est immigrante de première génération.

Pour notre collecte de données, nous avons fait une entrevue semi-dirigée individuelle, structurée par un guide d'entretien que les participants ont reçu à l'avance. Pour étudier le discours des enseignants par rapport à leur pratique, nous avons utilisé

---

<sup>26</sup> Les noms utilisés sont des pseudonymes que les participants ont choisis eux-mêmes.

<sup>27</sup> Simon et Jennifer enseignent les cours de sciences humaines et Michelle les cours de français langue seconde - immersion. À noter que dans le programme du Ministère de l'Éducation, il y a trois cours distincts de français: 1) Français langue seconde 2) Français langue seconde – immersion et 3) Français langue première.

<sup>28</sup> Lors des entrevues, Marion enseignait en maternelle. Sébastien et Samantha avaient une classe de 1<sup>ère</sup> année. Mais ils ont tous enseigné à des niveaux différents au cours des 5 premières années de leur carrière, c'est-à-dire depuis 2013.

l'analyse de contenu, en suivant une démarche en quatre étapes (Savoie-Zajc, 2016): (1) la retranscription intégrale des entrevues enregistrées; (2) la lecture flottante des entrevues retranscrites; (3) l'analyse thématique des données pour ensuite identifier les thèmes récurrents; et (4) la codification des unités de sens en lien avec nos axes de recherche. Pour certains participants, le français est une langue seconde et nous avons fait le choix de ne pas corriger la langue dans les extraits choisis par souci d'authenticité.

## **5.7. Résultats et discussion**

Deux défis ressortent de l'analyse des données. D'abord, par rapport au positionnement et à l'identité des enseignants allochtones, nous observons leur méconnaissance de l'histoire coloniale ainsi que le malaise lié à leur identité de blanc. Puis, pour ce qui est de la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études, nous remarquons des difficultés à articuler ce que veut dire l'intégration des perspectives autochtones dans leur pratique.

### **5.7.1. Le positionnement des enseignants allochtones : ignorance, méconnaissance et malaise**

Dans un premier temps, les six enseignants ont exprimé clairement une méconnaissance de l'histoire des peuples autochtones et des enjeux contemporains auxquels ils font face. Lors de leur formation des maîtres en 2012-2013, c'était la première fois qu'ils en entendaient parler. Pour Michelle, ces questions autochtones étaient inexistantes:

#### **Extrait 1**

*Puis surtout que c'est comme si, t'sais, euh... quand, durant le PDP<sup>29</sup>, on a... pour moi, c'était déjà un choc d'apprendre cet... ben, pas un choc, mais pour moi, ça existait pas cette perspective-là, ça existait pas, c'était zéro.*

Certains enseignants avaient une connaissance partielle des Autochtones qui n'était pas liée au contexte canadien. Par exemple, Marion, enseignante originaire de la

---

<sup>29</sup> PDP fait référence au Programme de développement professionnel, le nom donné au programme de formation des maîtres dans notre institution.

France, reconnaît qu'elle avait une idée stéréotypée des « Indiens d'Amérique<sup>30</sup> » existant dans un passé lointain. Pour elle, les Autochtones étaient un fait américain. Pour ce qui est des Autochtones canadiens, c'était tout nouveau: « Euh... Ils parlent pas beaucoup des Autochtones du Canada en France. D'ailleurs j'ai jamais vraiment eu une vision de... des Autochtones au Canada ». En faisant sa formation des maîtres en C.-B., elle a découvert qu'il y avait également des Autochtones au Canada.

Il existe chez les allochtones une méconnaissance généralisée voire un déni de l'histoire de la colonisation (Dion, 2009). D'ailleurs pour Chris Hiller (2016), la situation au Canada équivaut à une culture d'amnésie endémique. Ceci rejoint la notion d'épistémologie de l'ignorance qu'a observée Jennifer Tupper (2014) dans sa recherche en formation des maîtres en Saskatchewan. Des études au niveau national ont en effet montré que les enseignants, issus principalement de la classe moyenne et de la majorité blanche, ne connaissent pas ou très peu l'histoire des Autochtones du Canada et les enjeux actuels (Deer, 2013). Cette méconnaissance s'explique en grande partie par les silences dans le parcours scolaire autant pour les deux participants qui ont grandi au Québec que pour les deux autres qui ont grandi en C.-B.. Quant aux deux participants scolarisés en France, ils connaissent également le récit national officiel du Canada, celui dans lequel les peuples autochtones sont absents.

Dans un second temps, nous observons chez trois enseignantes – Jennifer, Marie et Samantha – un malaise lorsqu'elles doivent intégrer les perspectives autochtones dans leur enseignement. Jennifer parle des difficultés ressenties lorsque les enseignants sont confrontés à leurs privilèges et au racisme systémique :

## **Extrait 2**

*J' pense le plus grand défi, c'est quand, comme, la majorité des enseignants ne sont pas autochtones. (...) Alors c'est l'impression de parler de quelque chose et d'enseigner quelque chose qui est comme vraiment sensible... qui a un passé super difficile? Et qui est une conversation difficile, et en même temps de ne pas se sentir maître là-dessus.*

---

<sup>30</sup> « Indien d'Amérique » est l'expression utilisée par Marion dans l'entrevue.

Tout comme Jennifer, Marion partage cette peur d'enseigner une autre culture qui est méconnue: « (...) Et c'est ça qui fait peur aux profs surtout, j'ai l'impression. ». Dans leur recherche en éducation, Jean-Paul Restoule et Angela Nardozi (2019) observent les mêmes types de réactions: malaise et peur chez les étudiants en formation des maîtres. Selon Robin DiAngelo (2011), les blancs utilisent les sentiments de malaise et la peur pour ne pas s'engager dans des discussions critiques sur les relations de pouvoir établies.

Finalement, nous observons l'influence du discours du multiculturalisme<sup>31</sup> chez une des deux participantes qui a été éduqué en C.-B. Samantha, enseignante dont les parents ont immigré au Canada lorsqu'elle était petite, reconnaît que son identité familiale est fondée sur le mythe du multiculturalisme où les gens sont « tellement respectueux » et « tellement gentils » (extrait ci-dessous). Pour elle, apprendre qu'en fait sa famille s'est établie sur des territoires non-cédés en C.-B. remet en question son image du Canada.

#### **Extrait 4**

*Et les écoles résidentielles, mais aussi que, euh... qu'on a vraiment PRIS la terre de quelqu'un d'autre et cette partie, je pense, il y a... j'ai des sentiments comme, qui sont... je ne sais pas comment l'expliquer, mais je ne me sens pas fière de ça et c'est comme... C'est comme on doit, on doit parler de ça mais c'est pas... confortable. [...] comme mes parents sont venus ici pour avoir une belle vie et pour être ici au Canada où on est tellement respectueux? Et on est tellement gentils? Et on fait toujours les bonnes choses et c'était comme tellement glorifié!*

Dans leurs travaux respectifs, Susan D. Dion (2009) et Paulette Regan (2010) mettent de l'avant le paradoxe de la violence de la colonisation (une violence qui perdure d'ailleurs toujours) et la création d'un mythe d'une nation protectrice des droits de la personne et leader des missions de paix internationales. Dans l'Extrait 4, Samantha soulève cette contradiction et le malaise qui y est associé lorsqu'elle dit : « je ne me sens pas fière de cela ». Selon plusieurs chercheurs (Solomon et Daniel, 2015), la politique du multiculturalisme a comme conséquence d'empêcher une analyse critique de l'histoire coloniale du Canada. En reconnaissant les cultures de manière superficielle et folklorisée,

---

<sup>31</sup> Sébastien et Michelle, éduqués au Québec, n'ont pas eu la même exposition au discours du multiculturalisme canadien puisque le Québec a une politique qui promeut l'approche interculturelle du vivre en ensemble. Marie et Simon ont quant à eux été scolarisés en France et n'ont pas connu le discours du multiculturalisme canadien.

le multiculturalisme supprime l'analyse des relations de pouvoirs liées à la race. Pour les peuples autochtones, le discours sur le multiculturalisme représente une seconde couche de colonialisme puisque ce discours les place sur un pied d'égalité avec les autres minorités en éliminant toutes les questions liées aux revendications des droits à la terre et autres droits ancestraux (St-Denis, 2011).

### **5.7.2. Les difficultés d'articuler ce que veut dire « l'intégration des perspectives autochtones » dans leur pratique**

Premièrement, nous observons que certains enseignants ont de la difficulté à distinguer le contenu et les perspectives autochtones. Par exemple, Marion souligne que la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études en 2016 a amené l'intégration plus explicite des perspectives autochtones dans l'enseignement. Lors de sa formation en 2013, il y a eu une sensibilisation aux perspectives autochtones, mais que celle-ci ne semblait pas aussi bien intégrée aux différentes matières.

#### **Extrait 5**

*Euh... selon moi, ça veut dire apporter leur point de vue, leur opinion, leur vision des choses dans le curriculum. C'est la façon dont je le vois. Je trouve que c'est un peu différent le curriculum de 2016 par rapport à ce qu'on a vu en 2013 pendant la cohorte. C'est un peu différent, parce que le curriculum il a fallu le revoir, il a fallu le réviser donc c'est un peu nouveau mais, selon moi, j'comprends simplement qu'y faut... ajouter LEUR perspective, LEUR opinion à travers notre enseignement et ne... ne... vu que ce sont les personnes du Canada qui sont arrivées en premier.*

Marion explique comment, avec les nouveaux programmes d'études de 2016, elle comprend mieux l'intégration des perspectives autochtones, c'est-à-dire en mettant l'accent sur le fait qu'il est primordial de bien présenter « leur » version des choses dans les différentes matières. Marion ne semble pas faire une distinction explicite entre le contenu et les perspectives autochtones. En effet, elle parle d'enseignement en général. Mais plus loin dans l'entretien, Marion poursuit son explication en faisant des liens entre les perspectives autochtones et la protection de l'environnement: « Pour moi, la perspective autochtone, un des buts premiers c'est de rappeler aux enfants que... il faut prendre soin de notre planète ». Marion semble comprendre qu'au cœur des perspectives autochtones, il y a les liens fondamentaux à l'environnement bien qu'elle n'élabore pas

d'avantage sur le sujet. Notons d'ailleurs que Marion parle de *la* perspective autochtone au singulier. Simon parle également de *la* culture autochtone au singulier (voir Extrait 8, ci-dessous). Rappelons que le ministère de l'Éducation (2016) présente des perspectives autochtones au pluriel : en effet, bien qu'il y ait des ressemblances importantes entre les nations, des particularités existent qui sont fortement liées à l'histoire et la géographie du territoire de chaque nation.

Deuxièmement, nous remarquons que d'autres enseignants semblent mieux distinguer le contenu et des perspectives autochtones. Selon Samantha, Michelle et Simon, l'intégration des perspectives autochtones dans l'enseignement ne se limite pas à l'ajout de contenus autochtones. Samantha affirme que :

### **Extrait 7**

*[l'intégration des perspectives autochtones] c'est une autre façon de regarder l'éducation, c'est plutôt une manière d'enseigner les enfants, où ça c'est ce que je... je voudrais dans ma classe. C'est pas juste le contenu ou l'histoire mais aussi qu'on respecte le manière dont les autochtones enseignent leurs élèves et dans leur culture. Et je pense ça représente pour moi beaucoup l'intégration de la communauté et le partage et la nature et qu'on respecte vraiment l'environnement dans laquelle on vit.*

Dans cet extrait, Samantha soulève, tout comme Marion (Extrait 5), la place centrale qu'occupe l'environnement dans les perspectives autochtones. Samantha explique également l'importance de comprendre la manière dont les savoirs sont enseignés dans les communautés autochtones. Comme elle l'affirme : « c'est pas juste le contenu ou l'histoire », mais plutôt les manières d'être, de faire et de savoir.

Simon est le participant qui explique, de la façon la plus détaillée, sa compréhension de la différence entre le contenu et les perspectives autochtones.

### **Extrait 8**

*[...] en termes de contenu, je dirais, vu que j'enseigne les sciences humaines, y'a pas mal de contenu, y'a l'histoire autochtone qu'on intègre, et cetera, et en français on a beaucoup, on a accès maintenant à beaucoup de contes, euh... de mythologie, euh... et cetera, qu'on peut utiliser comme ressources. En termes de vision, c'est plus... alors y'a un terme qu'on entend souvent c'est une vision holistique, c'est-à-dire l'idée de... d'essayer de tout prendre en compte, et puis à long terme, intergénérationnel, d'accord, les actions qu'on prend, quels types de conséquences ça peut avoir mais pas seulement un type de conséquences, c'est de*

*tout prendre en compte? Donc cette vision du monde... un rapport à la terre, traditions, l'environnement, qui est euh... selon moi très marqué dans la culture autochtone? Donc j'dirais que la vision, c'est ça, l'idée d'essayer de (court silence) de toucher un peu à tout, d'avoir des expériences aussi. Donc y'a l'aspect expérientiel aussi qui est important, euh... et ce rapport à l'autre ou à la nature autour ou à l'environnement.*

Dans cet extrait, nous remarquons que Simon associe le contenu aux ressources disponibles pour les cours de sciences humaines et de français langue seconde dans le programme d'immersion. Ensuite, il définit les perspectives autochtones comme une « vision holistique » où « [on essaie] de tout prendre en compte ». Simon met aussi en parallèle l'apprentissage intergénérationnel et expérientiel ainsi que l'importance de la nature et de l'environnement. Dans ce sens, certains aspects de l'explication de Simon recourent ceux de Marion et Samantha qui mentionnent l'importance de l'environnement. Simon et Samantha interprètent également les perspectives autochtones comme un apprentissage ancré dans les communautés autochtones avec la dimension intergénérationnelle de l'apprentissage ce qui rejoint certains aspects de l'apprentissage holistique auquel se réfère Jo-Ann Archibald (2008).

De son côté, Michelle explique qu'elle a vécu deux phases distinctes. Une première où il était plutôt question de contenu, c'est-à-dire de trouver des ouvrages sur les peuples autochtones pour enseigner dans les cours de Français langue seconde au programme d'immersion et une seconde phase où elle a compris que les principes d'apprentissage autochtones allaient au-delà d'un contenu :

#### **Extrait 9 :**

*Oui, ben euh... y'a eu deux comme, y'a eu deux phases pour moi de compréhension. La première, ç'a été d'avoir du contenu autochtone (...) d'utiliser dans le fond de la littérature autochtone, ou des références à de la littérature autochtone. Puis plus récemment, j'ai compris qu'il y a aussi des principes autochtones. (Petit rire) Puis ça, c'était comme ma deuxième vague de compréhension, mais ça, j'ai pas encore, j'ai pas eu la chance encore de vraiment l'intégrer, mais je l'ai vu chez mes stagiaires qui me l'ont apporté dans la classe. Ça, ç'a été vraiment... j pense que c'est par eux que j'ai vraiment mieux compris cette deuxième compréhension.*

Bien que Michelle ait obtenu sa certification comment enseignante en 2013 – soit la première année où les étudiants-maîtres ont été explicitement formés pour l'intégration

des perspectives autochtones dans l'enseignement – nous observons qu'elle avait surtout retenu l'aspect contenu.

L'impact des stagiaires, tel que décrit par Michelle, est un fait notable : depuis la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études en 2016, ceux-ci suivent une formation plus complète sur les perspectives autochtones dans le cadre de la formation des maîtres et cela permet d'enrichir leur stage. Nous observons ici une situation de co-apprentissage pour l'enseignant-maître et les stagiaires.

Troisièmement, nous remarquons que la définition des perspectives autochtones reste pour certains enseignants assez floue et changeante. En effet, nous notons que pour tous les participants, donner une définition claire et précise des perspectives autochtones reste un défi, même lorsque les participants font une distinction explicite entre contenu et perspectives autochtones. Tracy Onuczko et Susan Barker (2012)<sup>32</sup> mentionnent aussi cette difficulté dans leur recherche. Par exemple, Simon revient sur sa définition des perspectives autochtones à la fin de l'entrevue, alors que nous lui demandons s'il aimerait ajouter quelque chose avant de terminer. Il conclut de la manière suivante :

#### **Extrait 10**

*C'est sûr que quand j'avais regardé la première question<sup>33</sup>, euh... c'est difficile à définir, oui, les perspectives autochtones. Même là, si tu me reposais la question, je te répondrais différemment je pense! Ça me, c'est... je suis assez confus, oui. Mais j'ai juste une idée assez générale et puis j'essaie de euh..., faire du mieux, mieux possible. Mais ça arrive que j'aie du mal à définir ce que c'est concrètement (...).*

Le processus même de verbaliser sa conception de l'intégration des perspectives autochtones lors de l'entrevue semble permettre à Simon de réfléchir au manque de clarté dans sa pratique et à la difficulté de définir ce qu'il fait dans son enseignement. Du même souffle, il réitère sa volonté de travailler dans le sens des nouveaux programmes d'études et de « faire du mieux, mieux possible ».

---

<sup>33</sup> Simon se réfère à la première question du guide d'entretien qui demande d'expliquer ce que veulent dire les perspectives autochtones.

Les propos de Sébastien sont similaires à ceux de Simon puisqu'il se questionne aussi sur la définition des perspectives autochtones. Pour lui, tout cela reste assez flou et en mouvance:

### **Extrait 11**

*Ben, donner une définition... je n'sais pas si je peux donner une définition fixe, parce que c'est encore.... en évolution, disons là, je dois dire, mais disons quand on a fait le programme dans ma cohorte, puis qu'on a suivi les cours, ben c'était aussi assez fluide, je pense... je pense que l'université ET la, les communautés autochtones essaient encore d'expliquer ce que c'est pour eux?*

Sébastien questionne également le manque de clarté dans la définition des perspectives autochtones puisque selon lui, ce n'était pas assez élaboré lors de sa formation maître et ce flou existe toujours. Sébastien touche ici à un aspect clé de ce grand changement dans les nouveaux programmes d'études et dans la formation des maîtres : tous les intervenants, autant les éducateurs autochtones qu'allochtones, sont en effet en train d'apprendre et de clarifier ce que veulent dire les perspectives autochtones dans l'enseignement des différentes matières.

Pour terminer cette section, il semble que le concept le plus difficile pour les six enseignants allochtones est de comprendre l'interrelation entre les êtres vivants, les non-vivants et le cosmos. Par exemple, Simon parle de l'apprentissage holistique, mais n'arrive pas à expliciter ce qu'il entend par le « tout » dans « tout prendre en compte » (Extrait 8). De plus, Marion, Samantha et Simon présentent l'importance des liens avec l'environnement, mais ce, d'une manière plutôt eurocentrique, c'est-à-dire en gardant une certaine dichotomie entre l'humain et l'environnement. En lien avec une épistémologie holistique, nous remarquons une quasi-absence de l'apprentissage *de* et *par* la terre qui est ancré dans un territoire donné (Betasamosake Simpson, 2017). Simon (Extrait 8) fait référence à ce « rapport à la terre », mais les autres participants n'en font pas mention. Lorsque les penseurs autochtones (Betasamosake Simpson, 2017) parlent de « toutes nos relations » (*All our relations*) cela inclut la relation à la terre et ce, d'une manière non anthropocentrique. C'est une manière d'être et de savoir qui est fondamentalement différente de l'épistémologie eurocentrique et semble, par conséquent, être la plus difficile à comprendre et à mettre en pratique.

## 5.8. Conclusion

Dans un premier temps, nous remarquons une méconnaissance chez les Canadiens allochtones de l'histoire coloniale du Canada et des difficultés à redéfinir leur identité de blancs. Ces difficultés s'extériorisent par des sentiments de peur et de malaise. Dans un second temps, nous observons chez les participants des difficultés à bien définir ce qu'on entend par les perspectives autochtones dans l'enseignement. En effet, l'enseignement du contenu est différent de celui des perspectives autochtones et ce fait n'est pas toujours clairement articulé par les participants. Un de nos constats est que les défis partagés par les six participants du programme d'immersion française font échos aux défis identifiés lors de la recension des écrits en anglais portant sur l'intégration des perspectives autochtones au Canada (Côté, 2019). Il est important de combler l'écart entre les recherches sur l'intégration des perspectives autochtones en français dont celles auprès enseignants en immersion française et celles menées du côté des programmes en anglais.

Les résultats de cette recherche exploratoire nous amènent à proposer de futures pistes de recherche. Afin de mieux préparer les enseignants aux deux nouvelles exigences du *Teacher Regulation Branch and Certification* (éducation spécialisée et intégration des perspectives autochtones), la Faculté d'éducation de notre institution a ajouté une session complète à la formation des maîtres. En ce qui concerne l'intégration des perspectives autochtones, la Faculté a aussi fait l'embauche de chercheurs et d'instructeurs autochtones qui enseignent aux côtés des allochtones afin d'améliorer l'intégration de ces perspectives à la formation des maîtres. Il serait donc pertinent d'explorer si les enseignants d'immersion française qui ont terminé leur programme de formation au cours de la dernière année font face à des défis semblables à ceux de participants à notre recherche. De plus, il nous paraît nécessaire de mener, en collaboration étroite avec des chercheurs autochtones, des recherches sur les approches pédagogiques permettant aux enseignants allochtones de mieux comprendre la conception holistique et non-anthropocentrique des perspectives autochtones afin de pouvoir mieux la mettre en pratique.

## 5.9. Références

- Atleo, R. (2004). *Tsawalk*. UBC Press.
- Apple, M. (1979/2004). *Ideology and curriculum* (3e éd.). Routledge.
- Archibald, J.-A. (2008). *Indigenous Storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press.
- Battell Lowman, E. et Baker, A. J. (2015). *Settler: Identity and colonialism in 21<sup>st</sup> century Canada*. Fernwood Publishing.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Betasamosake Simpson, L. (2017). *As we have always done. Indigenous freedom through radical resistance*. University of Minnesota Press.
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 251-286). Presses de l'Université du Québec.
- British Columbia Ministry of Education. (2015, août). *Présentation des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique*. [http://web.archive.org/web/20170720192353/https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/curriculum\\_intro\\_fr.pdf](http://web.archive.org/web/20170720192353/https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/curriculum_intro_fr.pdf)
- British Columbia Ministry of Education. (2016). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe. Aller de l'avant*. [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp\\_moving\\_forward\\_fr.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp_moving_forward_fr.pdf)
- Commission de vérité et réconciliation. (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](http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf)
- 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. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD)/Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 3(1), 23-45. [http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2019/06/JBILD\\_Cote\\_3\\_1\\_2019.pdf](http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2019/06/JBILD_Cote_3_1_2019.pdf)

- Côté, I. (2021). L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants allochtones. *Éducation et Francophonie*, 49(1), 14-31.  
<https://doi.org/10.7202/1076999ar>
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (5<sup>ème</sup> éd.). De Boeck Supérieur.
- Deer, F. (2013). Integrating aboriginal perspectives in education: Perceptions of pre-service teachers. *The Canadian Journal of Education/La Revue canadienne de l'éducation*, 36(2), 175-211. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1283>
- DiAngelo, R. (2011). White fragility. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 54-70. <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/249/0>
- Dion, S. D. (2009). *Braiding histories: Learning from aboriginal peoples' experiences and perspectives*. UBC Press.
- 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://mfnerc.org/wp-content/uploads/2012/11/004\\_Donald.pdf](https://mfnerc.org/wp-content/uploads/2012/11/004_Donald.pdf)
- Donald, D. (2019). Homo economicus and forgetful curriculum: Remembering other ways to be a human being. Dans H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, L. Spencer et D. Zinga (dir.), *Indigenous education: New directions in theory and practice* (p. 103-125). University of Alberta Press.
- Hiller, C. (2016). "No, do you know what 'your' treaty rights are?" Treaty consciousness in a decolonizing frame. *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 38(4), 381-408. <https://doi.org/10.1080/10714413.2016.1203684>
- Kerr, J. et Parent, P. (2015). Being taught by Raven: A story of knowledges in teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 62-79.
- Leonardo, Z. (2004). The color of supremacy: Beyond the discourse of 'white privilege'. *Educational Philosophy and Theory*, 36(2), 137-152.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00057.x>
- Malewski, E. et Jaramillo, N. (2011). *Epistemologies of ignorance in education*. Information Age Publishing.

- McGarry, K. (2008). Destabilizing whiteness and challenging the myth of Canadian multiculturalism: *The couple in the cage* and educulturalism. Dans V. Lea et E. J. Sims (dir.), *Undoing whiteness in the classroom: Critical educational teaching approaches for social justice activism* (p. 119-135). Peter Lang.
- Montgomery, K. (2005). Imagining the antiracist state: Representations of racism in Canadian history textbooks. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(4), 427-442. <https://doi-org.proxy.lib.sfu.ca/10.1080/01596300500319712>
- Onuczko, T. et Barker, S. (2012). Integrating Aboriginal perspectives: Issues and challenges faced by non-Aboriginal biology teachers. *Alberta Science Education Journal*, 42(2), 4-9. <https://sc.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ASEJ%20Vol%2042%20No%202.pdf>
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. UBC Press.
- Restoule, J.-P. et Nardozi, A. (2019). Exploring teacher candidate resistance to Indigenous content in a teacher education program. Dans H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, L. Spencer et D. Zinga (dir.), *Indigenous education: New directions in theory and practice* (p. 311-337). University of Alberta Press.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 336-362). Presses de l'Université du Québec.
- Simpson, J. S., Carl E. J. et Mack, J. (2011). Multiculturalism, colonialism, and racialization: Conceptual starting points. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 33(4), 285-305. <https://doi.org/10.1080/10714413.2011.597637>
- Solomon, R. P. et Daniel, B. M. (2015). Discourses on race and “white privilege” in the next generation of teachers. Dans D. E. Lund et P. R. Carr (dir.), *Revisiting the great white north? Reframing whiteness, privilege and identity in education* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 193-204). Springer.
- St. Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: “There are other children here”. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 33(4), 306-317. <https://doi.org/10.1080/10714413.2011.597638>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

- Strong-Wilson, T., Johnston, I., Wiltse, L., Burke, A., Phibbs, H. et Gonzalez, I. (2014). Reverberating chords: Implications of storied nostalgia for borderland discourses in pre-service teacher identity, *Teachers and Teaching*, 20(4), 394-409.  
<https://doi-org.proxy.lib.sfu.ca/10.1080/13540602.2014.881642>
- Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.  
<https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>
- Tupper, J. A. (2011). Disrupting ignorance and settler identities: The challenges of preparing beginning teachers for treaty education. *In Education*, 17(3), 38-55.  
<https://ineducation.ca/index.php/ineducation/article/view/71/0>
- Tupper, J. A. (2014). The possibilities for reconciliation through difficult dialogues: Treaty education as peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 469-488.  
<https://doi.org/10.1111/curi.12060>

## **Chapitre 6.**

### **Discussion et conclusion**

Dans ce dernier chapitre, nous allons d'abord résumer et discuter les constats de la recherche présentée dans les trois publications. Ensuite, nous présentons brièvement les réussites, une partie de notre analyse qui n'est pas inclus dans les trois publications. Puis, nous poursuivons avec les limites de la recherche. Avant de conclure, nous terminons avec les pistes à explorer pour la recherche ainsi que pour la pratique enseignante.

#### **6.1. Les constats**

Dans cette première section, nous nous penchons sur les constats des trois publications. Premièrement, nous discutons du quasi silence de la recherche menée en français à deux niveaux : (1) les recherche sur les questions de décolonisation, de colonisation de peuplement et de suprématie blanche, et (2) les recherches sur l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes de formation en français et dans l'enseignement des programmes scolaires (M-12). Deuxièmement, nous examinons le chevauchement de certains défis chez les enseignants du côté anglophones et ceux de l'immersion française pour ensuite brièvement présenter deux défis qui semblent être propres au programme d'immersion française.

##### **6.1.1. Premier quasi silence : la recherche sur le colonialisme de peuplement en français au Canada**

Dans notre article présentant notre revue de la littérature, un premier constat est le manque de recherche menée en français tant en contexte majoritaire (Québec) que minoritaire (les autres provinces et territoires canadiens) sur les enjeux du colonialisme de peuplement. Tout d'abord, nous remarquons un manque de réflexion sur les ancrages épistémologiques (Côté, 2019b) ainsi qu'un manque de discussion sur la question de l'histoire des francophones sous un angle de colonisateur dans le contexte de colonie de peuplement au Canada. Larochelle et Hubert (2019) abordent le fait que bien que

« l'analyse de la culture coloniale est désormais établie comme un courant majeur dans la plupart des historiographies, elle demeure balbutiante en ce qui concerne le Québec » (p. 7). Nous ajoutons que c'est également le cas du côté des minorités francophones hors-Québec, où encore très peu de recherches portent sur le colonialisme de peuplement. Selon Kermoal et Gareau (2019), les communautés francophones de l'Ouest, dont la communauté franco-albertaine, ont tendance à glorifier l'aventure missionnaire sans problématiser la nature coloniale de cette même entreprise. Melançon (2019) rappelle que les communautés francophones dans l'Ouest canadien « participent aux institutions et aux pratiques qui permettent l'oppression et la domination des peuples autochtones au Canada » (p. 54). Dans une analyse de colonialisme de peuplement, Melançon (2019) avance qu'un des défis des communautés francophones dans l'Ouest canadien est de revoir leur relation au territoire et aux traités pour commencer un cheminement de réconciliation et de décolonisation avec les peuples autochtones. Selon nous, ce défi est aussi présent chez les francophones en milieu majoritaire puisqu'ils ne peuvent plus passer sous silence leur propre position de domination en tant qu'allochtone dans leur condition d'occupant. Nous pensons que jouer la carte de l'oppression dans un contexte d'anglo-hégémonie est une stratégie d'évitement (*move to innocence*) (Tuck et Yang, 2012) qui a pour conséquence d'évacuer toute responsabilité d'occupation d'un territoire, voire même le rôle dans le génocide des Autochtones (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, (s.d.)). Cette situation socio-historique d'anglo-hégémonie dans laquelle se trouvent les francophones au Canada est complexe, mais appelle à une réflexion critique sur les droits, responsabilités et privilèges qui ont découlé et découlent toujours de la colonisation des peuples autochtones.

Le manque de recherche sur les études coloniales en français au Canada pourrait en partie expliquer, selon nous, une lacune sur le plan de la terminologie. En effet, comme nous l'explicitons au Chapitre 3, nous n'avons pas trouvé un terme en français qui puissent bien refléter le concept de *settler*. Les termes « pionnier » et « colon » existent, mais « pionnier » renvoie à un temps révolu des premiers venus tandis que le terme « colon », tel qu'utilisé dans le langage courant au Québec, est très péjoratif puisqu'il fait référence à une personne peu instruite et traditionnellement des régions rurales. De son côté, Leroux (2019) emploie l'expression « descendants et descendantes

des premiers colons de la Nouvelle-France », mais nous trouvons qu'il manque l'idée d'occupation continue du territoire bien que l'auteur se réfère au contexte spécifique du colonialisme de peuplement blanc. De plus, l'expression « descendants et descendantes des premiers colons de la Nouvelle-France » n'inclut pas les immigrants de diverses régions dans le monde qui sont arrivés au cours des siècles au Québec et dans le reste du Canada et ont occupé les territoires autochtones, et ce, sans avoir des liens aux colons venus de la Nouvelle-France. Thobani (2007) rappelle que la citoyenneté octroyée aux immigrants contribue à solidifier le projet de colonialisme de peuplement.

Au Chapitre 3, nous présentons l'expression « allochtone dans sa position d'occupant » de Pillet (2017) qui, selon nous, représente bien le concept de *settler*, c'est-à-dire l'idée de l'occupation et du contrôle de toutes les personnes non-autochtones des territoires. Cependant, la longueur de cette expression nous amène parfois, à des fins pratiques, à utiliser simplement le terme allochtone. Notamment, afin de ne pas alourdir le texte, au Chapitre 5, nous avons utilisé le terme allochtone pour les participants de notre recherche. Toutefois, Kerr (2013) souligne le fait de s'identifier comme allochtone (*non-Indigenous Canadian*) est différent du fait de s'identifier comme allochtone canadien en position d'occupant (*Canadian settler*). Cette dernière identité reconnaît la relation que tous les Canadiens ont au territoire et leur occupation de celui-ci. Comme nous le mentionnons dans une publication sur l'enseignement des traités (Côté, sous presse), la relation au territoire est ici fondamentale pour les *settlers* puisque le projet colonial de l'appropriation du territoire va de pair avec la nécessité de déplacer, d'enlever et de faire disparaître les Autochtones qui l'occupaient et l'occupent toujours (Tuck et Yang, 2012; Wolfe, 2006). Battell Lowman et Barker (2015) relèvent l'importance de repenser « la responsabilité morale et éthique que nous avons afin de pouvoir changer notre relation au territoire que nous considérons notre chez nous [*as people with deep moral and ethical responsibilities to change our relationships to the lands that we call home*] » (p.15, traduction libre en français). Puisque la réconciliation vise à créer et à redéfinir les relations entre Canadiens autochtones et allochtones (CVR, 2015; Regan, 2010), l'importance de développer une terminologie en français qui soit reconnue et utilisée par les francophones en contexte majoritaire et minoritaire nous semble primordial.

### **6.1.2. Second quasi silence : la recherche sur l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes de formation en français et dans l'enseignement des programmes scolaires**

Les universités au Canada anglais ont déjà commencé à intégrer les perspectives autochtones dans les programmes de formation des enseignants, mais pas au Québec où nous notons que la dichotomie des programmes autochtones / allochtones reste intacte (Côté, 2019a). En effet, comme nous le présentons au Chapitre 2, 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 (Allain, Demers et Pelletier, 2016; Campeau, 2016, Lavoie et Blanchet, 2017; Lavoie, Mark et Jenniss, 2014). Il n'est pas encore question de réfléchir à ce que les allochtones peuvent apprendre des nations autochtones (Battiste, 2013; Dion, 2009), et ce, dans une approche de décolonisation de l'éducation au Québec<sup>34</sup>.

Bien que les perspectives autochtones soient intégrées dans les programmes d'études de plusieurs provinces anglophones dont le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta, l'Ontario et la C.-B., la recherche en milieu minoritaire francophone et dans le programme d'immersion française est émergente, que ce soit dans la formation des maîtres (Boutouchent et al., 2019; Sims, 2019) ou dans l'enseignement dans les écoles (Fortier-Freçon et Laing, 2019; Lemaire, 2020b; Lemaire, Beauparlant et Howse, 2020; Vany, 2013). Nous revenons sur ce constat dans les pistes pour la recherche présentées plus loin dans ce chapitre.

---

<sup>34</sup> En révisant cette section du Chapitre 6, nous venons d'apprendre que l'Université de Sherbrooke offrira, pour la première fois en mai 2021, un cours l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des maîtres.

### **6.1.3. Les défis de l'intégration des perspectives autochtones (M-12) en anglais : des échos à nos données des enseignants d'immersion française**

Au Chapitre 5, nous remarquons que certains des défis auxquels font face les enseignants d'immersion française sont très semblables à ceux vécus par les enseignants anglophones que nous avons présentés au Chapitre 2. Le manque de connaissances des enseignants de l'histoire coloniale du Canada et ainsi qu'une absence de réflexion sur la décolonisation de l'éducation sont deux des défis les plus importants.

Comme nous le mentionnons au Chapitre 2, plusieurs chercheurs discutent de l'importance d'une démarche réflexive sur la décolonisation *avant* de commencer l'intégration des perspectives autochtones (Kerr, 2014; Nardozi et al. 2014; Root, 2010; Scully, 2015; Strong-Wilson, 2007; Tupper, 2014). Pour ce faire, les enseignants doivent apprendre et comprendre que le curriculum n'est pas neutre, mais qu'au contraire, il est un instrument fondamental des groupes dominants dans la justification et la perpétuation de leur pouvoir (Apple, 1979/2004; Kumashiro, 2009). Dans le contexte canadien, les enseignants doivent reconnaître que le curriculum fait partie de ce que McLaren (2011) appelle les épistémologies de l'empire, dont un des principes fondamentaux est la suprématie blanche. L'éducation est à la fois une structure permettant l'acquisition de connaissances (épistémologies de l'empire), mais aussi de 'dé-connaissances', c'est-à-dire de l'apprentissage actif de *unknowing* (épistémologies de l'ignorance de Malewski et Jaramillo, 2011).

Comme nous en discutons au Chapitre 2, si les enseignants n'entreprennent pas de démarche de réflexion critique sur la décolonisation de l'éducation, ils risquent d'ajouter superficiellement les perspectives autochtones sans décentrer les savoirs eurocentrés, renforçant ainsi la domination des épistémologies de l'empire. D'ailleurs, Tanaka (2016) met en garde contre une approche positiviste d'un nouveau contenu curriculaire à enseigner où les perspectives autochtones deviennent un « ajout » qui doit être enseigné et non pas une manière d'être, de voir et comprendre le monde. Styres (2019) rappelle également que le manque de connaissances et de compréhension des perspectives autochtones chez les enseignants allochtones crée un danger de voyeurisme, de tourisme

culturel et de folklorisation (*tokenism*) (p. 49), ce qui va à l'encontre des principes mêmes de la décolonisation de l'éducation.

En plus des deux défis du manque de connaissances des enseignants de l'histoire coloniale du Canada et l'absence de réflexion sur la décolonisation de l'éducation, un troisième défi qui ressort pour les enseignants, tant en immersion qu'au programme anglophone, est celui lié à une compréhension de ce que veulent dire les perspectives autochtones dans l'enseignement (voir le Chapitre 2 et le Chapitre 5). Selon Battiste (2013), comprendre que les savoirs autochtones forment une épistémologie à part entière basés sur des connaissances millénaires est tout à fait nouveau pour la majorité des enseignants canadiens. Les épistémologies de l'empire ont entretenu depuis près de 400 ans le mythe d'une pensée eurocentrée universelle excluant toutes les autres épistémologies (de Sousa Santos, 2013; Islamic Human Rights Commission TV, 2014; Quijano, 1992). D'ailleurs, comme Donald (2019) le souligne, les enseignants pensent *avec* leur mythologie et non pas *à propos* de celle-ci. Par conséquent, le concept de géopolitique du savoir (Mignolo, 2013) est tout à fait nouveau pour les enseignants. Dans les épistémologies autochtones, nous avons remarqué (Côté, soumis) qu'une des plus grandes difficultés des participants est de comprendre les interrelations entre les vivants et non-vivants, ce que Betasamosake Simpson (2017) appelle d'autres manières d'être (*other ways of being*) (p. 3) et ce dans une épistémologie ancrée dans la terre (*learning from and within the land*) (p. 150).

#### **6.1.4. Les défis particuliers au programme d'immersion française de l'intégration des perspectives autochtones**

Dans les trois publications qui figurent dans cette thèse, les défis particuliers au programme d'immersion française ne sont pas présentés parce nous espérons le faire dans le cadre d'une publication dédiée à cet enjeu spécifique. Toutefois, nous trouvons important de les présenter brièvement dans cette section.

En premier lieu, bien que les enseignants anglophones soulignent le manque de ressources matérielles et humaines (Côté, 2019a, Chapitre 2), ce défi se fait plus criant dans le cadre du programme d'immersion française. Lemaire (2020b) fait le même

constat dans une recherche récente menée en Alberta. D'ailleurs, une partie importante de sa recherche consistait à créer des ressources adaptées pour les classes d'immersion au niveau primaire. De leur côté, en Saskatchewan (Boutouchent et al., 2019) et au Manitoba (Sims, 2019), les chercheurs analysent les défis de trouver du matériel en français pour la formation des enseignants. D'une part, il est difficile d'avoir des ressources matérielles de qualité adaptées aux réalités autochtones locales. D'autre part, les gardiens du savoir, les Aînés et les éducateurs autochtones dans les commissions scolaires parlent très rarement le français. Les enseignants sont donc hésitants à les impliquer dans la salle de classe puisqu'ils désirent maximiser le temps d'apprentissage en français pour leurs élèves.

En second lieu, les six participants de notre recherche mentionnent le manque de développement professionnel adapté au programme d'immersion française. Certains ont accès à des journées pédagogiques animées en anglais, mais lorsqu'ils désirent parler des particularités et des besoins des élèves du programme d'immersion française, ils trouvent peu d'appui auprès des personnes qui offrent les sessions de développement professionnel.

Finalement, nous avons remarqué dans l'analyse des données que certains enseignants éprouvent des doutes sur l'enseignement à la fois du français et des perspectives autochtones. De plus, une des participantes se questionne sur la place des perspectives autochtones dans un curriculum où tout un travail doit être fait sur l'enseignement des cultures francophones. Ces questionnements, voire points de tensions, feront l'objet d'une discussion en profondeur dans une publication à venir.

## **6.2. Les réussites de l'intégration des perspectives autochtones**

Nos questions de recherches suivent deux axes de la pratique déclarée des enseignants, soit ce qu'ils considèrent être des défis et des réussites dans l'intégration des perspectives autochtones dans leur enseignement. Comme nous l'avons vu au Chapitre 2, bien que les formateurs et les enseignants font face à des défis avec l'intégration des perspectives autochtones, ils partagent également certaines réussites de leur pratique. Il est important pour nous de souligner que c'est également le cas chez les six participants

de notre recherche qui ont partagé diverses réussites dans l'intégration des perspectives autochtones. Nous avons soumis une publication à ce sujet (Côté, 2021) qui était en cours de révision et n'avons pas pu l'insérer dans notre thèse basée sur des manuscrits. Lors de l'analyse des données, nous avons organisé les réussites selon quatre catégories émergentes soit l'intégration des perspectives autochtones par le biais (1) des compétences essentielles du curriculum renouvelé, (2) de la littérature, (3) de l'apprentissage expérientiel et (4) des rencontres avec des personnes autochtones. Dans cette publication là (Côté, 2021), nous analysons en profondeur deux de ces succès, soit l'apprentissage expérientiel et les rencontres avec les personnes autochtones. Un autre article présentant les réussites en lien avec les compétences essentielles du nouveau programme d'études et l'utilisation de la littérature est en cours d'écriture.

### **6.3. Les limites de la recherche**

L'étude multi-cas a permis de nous concentrer sur l'expérience de six participants qui ont partagé leur propre expérience dans leur contexte d'enseignement. Comme nous l'avons mentionné au Chapitre 1, lors de l'entrevue semi-dirigée, nous avons eu un moment d'échange avec les participants. Nous reconnaissons, cependant, que leur pratique n'est pas statique. En effet, elle ne cesse d'évoluer puisqu'ils participent à des activités de formation continue et ce, particulièrement au sujet des perspectives autochtones, puisque toutes les commissions scolaires avaient le mandat d'offrir plus de formation pendant l'année scolaire 2019-2020. Nous reconnaissons donc que les résultats d'analyse reflètent des situations particulières et qu'elles ne sont pas généralisables (Flyvbjerg, 2009). Toutefois, les lecteurs pourront trouver des similitudes entre des éléments de cette recherche et leurs propres contextes d'enseignement.

### **6.4. Les pistes pour la recherche en français**

Dans cette section, nous explorons deux pistes pour la recherche en français. Une première piste serait de développer le champ des études sur le colonialisme de peuplement qui en est à ses tout débuts en français. D'une part, le contexte historique canadien particulier offre un terrain fertile pour réfléchir aux questions complexes des

francophones qui sont à la fois colonisateurs tout en vivant des tensions importantes liées au contexte anglo-hégémonique, et ce, autant en milieu majoritaire que minoritaire. Dans un contexte politique de réconciliation nationale (CVR, 2015), il devient difficile de continuer à éviter les questions au sujet des responsabilités des francophones vis-à-vis des communautés autochtones sans une réflexion critique sur le colonialisme de peuplement.

Une seconde piste de recherche qui nous semble plus que pertinente serait d'étudier la formation initiale des enseignants en C.-B., dont celle à notre institution, puisqu'elle a changé depuis 2013, l'année où une introduction aux perspectives autochtones dans l'enseignement a été ajouté du programme de formation. En effet, nos six participants faisaient partie de cette première cohorte. Dans notre recherche, les six participants ont mentionné des lacunes dans leur formation initiale surtout au sujet de la mise en pratique de l'intégration des perspectives autochtones dans différentes matières et aussi pour les différents niveaux, c'est-à-dire de la maternelle jusqu'en 11<sup>e</sup>-12<sup>e</sup> année. Depuis, à notre institution, les formateurs sont eux-mêmes mieux préparés à enseigner ce volet important de la formation initiale. De plus, notre faculté a embauché des professeurs autochtones qui ont travaillé à établir une meilleure collaboration avec les nations locales. Par exemple, à l'automne 2019, les étudiants-maîtres ont eu la chance de commencer leur formation avec une journée dans des communautés locales *xʷməθkʷəy̓əm* (Musqueam), *Skwxwú7mesh* (Squamish) ou q'w'a:n̓l'ən N (Kwantlen) où ils ont été accueillis par des Aînés et des gardiens du savoir. Notons aussi que depuis 2018, le programme de formation initiale des enseignants à notre institution est passé de 12 à 16 mois. L'ajout d'un semestre complet a permis d'ouvrir un espace de réflexion plus riche sur les questions de décolonisation de l'éducation et d'intégration des perspectives autochtones. Alors, les changements apportés depuis près de 8 ans à la formation initiale serait un terrain fertile de recherche.

En ce qui concerne la formation initiale dans toutes les facultés d'éducation au Canada, comme nous le mentionnons dans notre publication (Côté, 2019a) au Chapitre 2, il serait important de mener des recherches comparatives sur la mise en œuvre des principes du nouvel Accord sur la formation à l'enseignement (ACDE, 2017). En effet, les principes de ce nouvel accord incluent des éléments explicites sur l'intégration des

perspectives autochtones qui orientent le programme de formation professionnelle de l'enseignement qui :

- établit des partenariats avec des communautés, notamment avec les écoles, les arrondissements et les collectivités autochtones (p. 4);
- reconnaît le rôle central du territoire dans les visions du monde et les enseignements autochtones, respecte les droits inhérents et la souveraineté des peuples autochtones et se fait le défenseur des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (p. 4)

Il serait pertinent d'étudier de quelles manières les programmes de formation en français en milieu majoritaire et minoritaire répondent à ces nouveaux principes.

## **6.5. Les pistes pour la pratique**

Dans un premier temps, une des pistes pour la pratique serait de mettre en place et/ou continuer la formation continue sur les questions de décolonisation de l'éducation, de la suprématie blanche et du privilège des blancs. En effet, au Chapitre 2 et au Chapitre 5, nous avons identifié qu'il y a un manque d'une réflexion critique sur la décolonisation de l'éducation et les privilèges des enseignants qui proviennent majoritairement de la classe moyenne du groupe dominant. Ces défis existent autant du côté des enseignants des programmes en anglais que ceux de l'immersion française. Toutefois, il faudrait être attentif aux particularités des enseignants francophones en milieu minoritaire (au programme d'immersion, mais aussi au programme francophone) qui peuvent ressentir des tensions liées à leur positionnement unique dans le contexte historique canadien. Il faudrait également voir si ces tensions émergent du côté des enseignants francophones en milieu majoritaire.

Dans un second temps, une autre piste importante pour la pratique serait de d'offrir davantage de formation continue sur l'enseignement des perspectives autochtones afin de permettre aux enseignants de développer une meilleure compréhension des caractéristiques clés de ces perspectives, telles que l'apprentissage ancré dans le territoire et l'apprentissage holistique (liens entre tous les êtres vivants et non-vivants). De plus, les personnes en charge de la formation continue doivent explicitement explorer avec les enseignants les façons d'articuler les éléments d'un curriculum eurocentré et ceux d'un

apprentissage ancré dans les épistémologies autochtones. Par exemple, explorer le concept de métissage (Donald, 2009) pourrait être pertinent. Donald (2009) suggère d'étudier des endroits historiques spécifiques chers aux Canadiens allochtones et autochtones et revoir les mythes historiques qui y sont rattachés afin d'ouvrir un espace de dialogue respectueux (*ethical space*)<sup>35</sup> autour des différentes perspectives.

Une dernière piste pour la pratique qui nous paraît essentielle est le développement des relations entre les communautés d'enseignants allochtones et les communautés autochtones locales. De plus, il est important de se pencher sur la question de langue, c'est-à-dire par quels moyens ces relations, souvent développées en anglais en milieu francophone minoritaire, pourraient quand même guider les enseignants dans leur pratique dans les programmes d'immersion française et au programme francophone. Nous remarquons qu'il y a des travaux prometteurs qui vont dans ce sens. Par exemple, Eva Lemaire et son équipe s'intéresse au programme d'immersion française en Alberta et ont adopté l'approche d'éveil aux langues pour que les élèves étudient les cultures et langues des Métis (Lemaire, 2020b; Lemaire et al., 2020). Dans ce projet, le matériel pédagogique a été co-développé avec l'Aînée métis Cécile Howse et a été mis à l'essai dans différentes classes avec des enseignants du programme d'immersion française.

## **6.6. Pour conclure**

Nous avons commencé notre doctorat il y a cinq ans, en 2016, l'année même de la mise en œuvre du nouveau programme d'études (M-12) de la C.-B. qui met l'accent sur l'intégration des perspectives autochtones dans toutes les matières. Le lancement du nouveau programme d'études de la province est venu peu de temps après la publication du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CRV, 2015) dont les Appels à l'action incluent des aspects importants en éducation. Sachant que la première cohorte d'enseignants ayant eu une formation sur les perspectives autochtones était en poste depuis près de 3 ans, nous étions très intéressée à faire une recherche sur leur

---

<sup>35</sup> Donald (2009) emprunte le concept de *ethical space* de Ermine (2007).

expérience de l'intégration des perspectives autochtones dans le contexte du programme d'immersion française.

Notre thèse nous a permis de représenter des volets clés de notre recherche. D'abord, la publication portant sur la revue de la littérature (Côté, 2019a) brosse un portrait général de l'état des lieux au Canada sur l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des enseignants et dans les programmes d'études. Notre revue de la littérature nous a permis de mettre en lumière la quasi-absence de recherche en français sur l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes de formation des maîtres et dans les programmes d'études au Canada.

Par la suite, nous avons abordé les ancrages théoriques de la recherche faite en français au Canada sur les questions de colonialisme de peuplement, de théorie postcoloniale et de décolonisation ce qui nous a permis d'ouvrir un espace d'exploration de divers courants théoriques et de clarifier les particularités de la décolonisation et de la colonisation de peuplement (Côté, 2019b). Dans cette seconde publication, des questions se posent sur les raisons d'une quasi-absence d'études portant sur la colonisation de peuplement en français dont les particularités du contexte francophone au Canada qui expliqueraient en partie une réticence et/ou une hésitation à s'engager dans ce champ de d'études.

Puis, la troisième publication (Côté, soumis) présente une partie importante de l'analyse des données liées aux défis des enseignants. Dans cette publication, nous analysons de près deux défis importants qui ressortent des données. D'une part, les enseignants allochtones affichent une méconnaissance des perspectives autochtones et ont des difficultés à redéfinir leur identité de blancs. D'autre part, les enseignants ont des difficultés à bien définir ce que le ministère de l'Éducation entend par les perspectives autochtones dans l'enseignement. Nous constatons que les deux catégories de défis que nous analysons dans cette publication font échos aux défis des enseignants dans les programmes anglais (Côté, 2019b). La question de positionnalité semble être cœur du premier défi exprimé par les enseignants, c'est-à-dire comprendre et reconnaître leurs privilèges de blancs dans un contexte historique, politique, social et culture de suprématie blanche. Une des conclusions de cette publication est l'importance pour les enseignants

de s'engager dans une démarche de décolonisation avant de pouvoir comprendre et intégrer de façon plus authentique les perspectives autochtones dans leur pratique.

A la lumière des constats et résultats de nos trois publications, deux pistes de recherche émergent, soit (1) le développement de la recherche sur le colonialisme de peuplement en contexte francophone au Canada et (2) des recherches sur la formation initiale compte tenu de l'importance que prennent l'intégration des perspectives autochtones dès le début du cheminement professionnel. Pour ce qui est des pistes de recherche pour la pratique, trois nous semblent prometteuses : (1) mettre en place des approches et stratégies de décolonisation dans la formation continue des enseignants, (2) étudier des approches et des stratégies pour aider les enseignants allochtones à comprendre les aspects fondamentaux des épistémologies autochtones, et finalement, (3) explorer des façons de créer des ponts entre les communautés autochtones et le milieu éducatif allochtone tout en tenant compte du contexte francophone minoritaire et des tensions qui peuvent survenir autour des enjeux identitaires, culturels et langagiers.

Nous comprenons que notre recherche se situe dans le « balbutiement », pour reprendre la terminologie de Larochelle et Hubert (2019), des recherches menées en français au Canada dans le champ d'étude de la décolonisation de l'éducation. Beaucoup de travail reste à faire. Nous espérons que notre recherche permettra à d'autres chercheurs d'enrichir d'abord le champ d'études sur le colonialisme de peuplement; ensuite, celui des questions de décolonisation de l'éducation; et puis celui de l'intégration des perspectives autochtones dans les pratiques des enseignants et ce, en contexte francophone minoritaire et majoritaire.

## Références

- Agger, B. (1991). Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual Review of Sociology*, 17(1), 105-131. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.17.080191.000541>
- Allain, A., Demers, P. et Pelletier, F. (2016). Techniques de l'enseignement traditionnel autochtone applicables à l'enseignement du français L2. *Reflets*, 33, 383-399. <https://drive.google.com/file/d/1uLsWZcFHu9eP5hJpUBW1i9KpiBqKguGv/view>
- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 11-33). ERPI.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives* 26(1), 5-31. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(1\)/manadon\\_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf)
- Apple, M. (1979/2004). *Ideology and curriculum* (3<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Archibald, J.-A. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press.
- Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation. (2017). *Accord sur la formation à l'enseignement*. <https://csse-scee.ca/acde/fr/2017/08/19/accord-general-et-accord-sur-la-formation-initiale-a-lenseignement/>
- Atkins, L. et Wallace, S. (2012). Research in education. Dans L. Atkins et S. Wallace (dir.), *Qualitative research in education* (p. 11-28). SAGE Publications.
- Atleo, R. (2004). *Tsawalk*. UBC Press.
- Bardin, L. (1977/1997). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Battell Lowman, E. et Baker, A. J. (2015). *Settler: Identity and colonialism in 21<sup>st</sup> century Canada*. Fernwood Publishing.

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Publishing.
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 251-286). Presses de l'Université du Québec.
- Behiels, M. D. (2005). *La francophonie canadienne : renouveau constitutionnel et gouvernance scolaire*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Betasamosake Simpson, L. (2017). *As we have always done. Indigenous freedom through radical resistance*. University of Minnesota Press.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C. et Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Bonds, A. et Inwood, J. (2016). Beyond white privilege: Geographies of white supremacy and settler colonialism. *Progress in Human Geography*, 40(6), 715–733. <https://doi.org/10.1177/0309132515613166>
- Boutouchent, F., Phipps, H., Armstrong, C. et Vachon-Savary M.-E. (2019). Intégrer les perspectives autochtones : regards réflexifs sur le curriculum de la Saskatchewan et sur quelques pratiques en formation des maîtres en éducation. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 127-153. <https://doi.org/10.7202/1059129ar>
- Bray, Z. (2008). Ethnographic approaches. Dans D. Della Porta et M. Keating (dir.), *Approaches and methodologies in the social sciences. A pluralist perspective* (p. 296-315). Cambridge University Press.
- Brinkmann, S. et Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3e éd.). SAGE Publications.
- British Columbia Ministry of Education. (1997). *Ensemble des ressources intégrées. Français langue seconde – Immersion. De la maternelle à la 7<sup>ème</sup> année*. [https://www.bced.gov.bc.ca/irp/f\\_fim7.pdf](https://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_fim7.pdf)
- British Columbia Ministry of Education. (2015, août). *Présentation des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique*. [http://web.archive.org/web/20170720192353/https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/curriculum\\_intro\\_fr.pdf](http://web.archive.org/web/20170720192353/https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/curriculum_intro_fr.pdf)
- British Columbia Ministry of Education. (2016). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe. Aller de l'avant*. [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp\\_moving\\_forward\\_fr.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp_moving_forward_fr.pdf)

- Campeau, D. (2016, 28 avril). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : un hybride pédagogique en classe primaire* [communication]. 35<sup>e</sup> congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS 2016), Montréal, Canada.
- Cardinal, L. et Forgues, E. (2015). *Gouvernance communautaire et innovations au sein de la francophonie néobrunswickoise et ontarienne*. Presses de l'Université Laval.
- Céfaï, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (p. 33-62). Armand Colin.
- Commission de vérité et réconciliation. (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](http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf)
- Connell, R. (2010). *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*. Polity Press.
- Côté, I. (2016). L'immersion française et les perspectives autochtones : contexte et enjeux. *Journal de l'immersion française*, 38(1), 12-15.  
[https://drive.google.com/drive/folders/11eIIU\\_qkN1rZr1q0Ogryysv8VUEGUBXW](https://drive.google.com/drive/folders/11eIIU_qkN1rZr1q0Ogryysv8VUEGUBXW)
- Côté, I. (2018, 29 mai). Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études en Colombie-Britannique : nouvelle réalité chez les enseignants. *Éducation Canada*, 58(2). <https://www.edcan.ca/articles/integration-perspectives-autochtones-programmes-detudes-colombie-britannique/?lang=fr>
- 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. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD)/Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)*, 3(1), 23-45.  
[http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2019/06/JBILD\\_Cote\\_3\\_1\\_2019.pdf](http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2019/06/JBILD_Cote_3_1_2019.pdf)
- 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. (2019c). L'intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études en Colombie-Britannique : contextes, enjeux et pistes de recherche. *Relais*, 4, 187-199.

- Côté, I. (soumis). L'intégration des perspectives autochtones: principaux défis pour les enseignants allochtones en immersion française. Dans R. Léger et G. Brisson (dir.), *La francophonie en Colombie-Britannique* (Titre temporaire). Presses de l'Université Laval.
- Côté, I. (2021). L'inclusion des perspectives autochtones dans le programme d'immersion française en Colombie-Britannique : les succès d'enseignants allochtones. *Éducation et Francophonie*, 49(1), 14-31.  
<https://doi.org/10.7202/1076999ar>
- Côté, I. (sous presse). L'enseignement des traités pour une réconciliation : le cas de la Colombie-Britannique. Dans L. M. Brogden, A. Sterzuk et J. Daschuk (dir.), *L'enseignement des traités en français*. Presses de l'Université Laval.
- Côté, C. et Lorange-Millette, J. (2016). Les fondements de la connaissance. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 21-48). Presses de l'Université du Québec.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4e éd.). SAGE Publications.
- Deer, F. (2013). Integrating aboriginal perspectives in education: Perceptions of pre-service teachers. *The Canadian Journal of Education/La Revue canadienne de l'éducation*, 36(2), 175-211. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1283>
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 3, 28-43.  
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Delavergne-FINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf)
- de Sousa Santos, B. (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales*, 1(1), 21-49.  
<https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351>
- de Sousa Santos, B. (2013, 11 octobre). *Descolonización epistemological del Sur. Boaventura de Sousa y Dussel* [Vidéo en ligne].  
<https://www.youtube.com/watch?v=hb1yUnf8TQU>
- Denis, W. (2006). Francophone education in Saskatchewan: Resisting anglo-hegemony. Dans B. Noonan, D. Hallman et M. Scharf (dir.), *A history of education in Saskatchewan: Selected readings* (87-108). Canadian Plains.
- DiAngelo, R. (2011). White fragility. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 54-70. <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/249/0>

- DiAngelo, R. (2018). *White fragility. Why it's so hard for white people to talk about racism*. Beacon Press.
- Dion, S. D. (2009). *Braiding histories: Learning from aboriginal peoples' experiences and perspectives*. UBC Press.
- 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://mfnerc.org/wp-content/uploads/2012/11/004\\_Donald.pdf](https://mfnerc.org/wp-content/uploads/2012/11/004_Donald.pdf)
- Donald, D. (2019). Homo economicus and forgetful curriculum: Remembering other ways to be a human being. Dans H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, L. Spencer et D. Zinga (dir.), *Indigenous education: New directions in theory and practice* (p. 103-125). University of Alberta Press.
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (s.d.). *Une analyse juridique du génocide. Un rapport supplémentaire*. [https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-suppl%C3%A9mentaire\\_Genocide-1.pdf](https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport-suppl%C3%A9mentaire_Genocide-1.pdf)
- Elliott, J. (2012). Gathering narrative data. Dans S. Delamont (dir.), *Handbook of qualitative research in education* (p. 281-298). Edward Elgar Publishing.
- Erickson, F. (2011). A history of qualitative inquiry in social and educational research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4e éd.) (p. 43-59). SAGE Publications.
- Fortier-Freçon, N. et Laing, L. (2019). L'enseignement des traités autochtones dans une classe d'immersion française. L'apprentissage des thèmes reliés à la réconciliation dans un contexte français minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 109-125. <https://doi.org/10.7202/1059128ar>
- Flyvbjerg, B. (2009). Case study. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4e éd.) (p. 169-203). SAGE Publications.
- Gauthier, B. et Bourgeois I. (dir.). (2016). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>ème</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1). <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>
- Guillaumin, C. (1992). Une société en ordre. De quelques-unes des formes de l'idéologie raciste. *Sociologie et sociétés*, 24(2), 13-23. <https://doi.org/10.7202/001319ar>

- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Didier.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 35-62). ERPI.
- Islamic Human Rights Commission TV [IHRCTv]. (2014, 21 décembre). *An Evening With Ramon Grosfoguel - Postcolonial or Decolonial*. [Vidéo en ligne].  
[https://www.youtube.com/watch?v=3WUZTFIkB\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=3WUZTFIkB_4)
- Jacquet, M. et Côté, I. (2011). Formation sur la diversité en contexte culturel et langagier minoritaire en Colombie-Britannique : au-delà du discours d'évidence, malaise et peur de dire. Dans H. de Fontenay, D. Groux et G. Leidelinger (dir.), *Classe de langues et culture (s) : vers l'interculturalité ?* (p. 161–178). Actes du 9<sup>ème</sup> colloque international de l'AFDECE, Université Mc Gill et Université de Montréal. L'Harmattan.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33(1), 25-45.  
<https://doi.org/10.7202/016187ar>
- Johnson, A. (2006). *Privilege, power, and difference*. McGraw Hill.
- Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum*. University of Toronto Press.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). ERPI.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 229-252). ERPI.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif* (2<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Kermoal, N. et Gareau, P. (2019). Réflexions sur l'autochtonisation des universités, un cours à la fois. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 71-88.  
<https://doi.org/10.7202/1059126ar>
- Kerr, J. (2013). *Pedagogical thoughts on knowing bodies: The teacher educator encounters the elder and the phronimos*. [Thèse de doctorat, UBC, Vancouver, Canada]. UBC Theses and Dissertations.  
<https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0165675>

- Kerr, J. (2014). Western epistemic dominance and colonial structures: Considerations for thought and practice in programs of teacher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(2), 83-104. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/21148/17844>
- Kumashiro, K. (2004). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. Routledge.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/095183998236863>
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education: Complexities, boundaries, and critical race theory. Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (p. 50-65). Jossey-Bass.
- Larochelle, C. et Hubert, O. (2019). Culture coloniale euroquébécoise et missions catholiques dans l'Ouest canadien au XIXe siècle. *Études d'histoire religieuse*, 85(1-2), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1064562ar>
- Lavoie, C. et Blanchet, P.-A. (2017). Un modèle pédagogique inspiré des traditions autochtones pour enseigner le récit de vie en classe. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 201-219). Éditions Paisaj.
- Lavoie, C., Mark, M.-P. et Jenniss, B. (2014). Une démarche d'enseignement du vocabulaire contextualisé : l'exemple des Innus de la communauté autochtone d'Unamen Shipu au Québec. Dans J.-F. De Pietro et M. Rispaïl (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* (p. 199-214). Presses universitaires de Namur.
- Lawrence, B. et Dua, E. (2005). Decolonizing antiracism. *Social Justice*, 32(4), 120-143. <https://www.jstor.org/stable/29768340>
- Léger, R. (2015). Qu'est-ce que la gouvernance francophone ? Dans L. Cardinal et E. Forgues (dir.), *Gouvernance communautaire et innovations au sein de la francophonie néobrunswickoise et ontarienne* (p. 25-44). Presses de l'Université Laval.
- Lemaire, E. (2020a). Engaging preservice students in decolonizing education through the blanket exercise. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 300-311. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1756837>

- Lemaire, E. (2020b). Former les enseignants du primaire à l'intégration des langues et cultures des Métis: enjeux et perspectives en contexte francophone minoritaire. *Convergences Francophones*, 6(2), 83-94. <https://doi.org/10.29173/cf567>
- Lemaire, E., Beauparlant, R. et Howse, C. (2020). Pourquoi, quoi, comment... et après? Regards de chercheure et d'enseignant sur un projet collaboratif en éducation autochtone. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7537>
- Leonardo, Z. (2004). The color of supremacy: Beyond the discourse of 'white privilege'. *Educational Philosophy and Theory*, 36(2), 137-152. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00057.x>
- Leray, C. et Bourgeois, I. (2016). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 427-453). Presses de l'Université du Québec.
- 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://www.erudit.org/fr/revues/ps/2019-v38-n3-ps04878/1064728ar/>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. et Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4<sup>e</sup> éd.) (p. 97-128). SAGE Publications.
- Mackenzie, N. et Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in Educational Research*, 16(2), 193-205. <http://www.iier.org.au/iier16/mackenzie.html>
- McLaren, P. (2011). Preface. Towards a decolonizing epistemology. Dans E. Malewski et N. Jaramillo (dir.), *Epistemologies of ignorance in education*. Information Age Publishing.
- Malewski, E. et Jaramillo, N. (2011). *Epistemologies of ignorance in education*. Information Age Publishing.
- 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>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

- Mignolo, W. (2013). Géopolitique de la sensibilité et du savoir. (Dé)colonialité, pensée frontalière et désobéissance épistémologique. *Mouvements*, 1(1), 181-190. <https://doi.org/10.3917/mouv.073.0181>
- Moodley, K. A. (1995). Multicultural education in Canada: Historical development and current status. Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (p. 801-820). Jossey-Bass.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1-27. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/MucchielliFINA L2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MucchielliFINA L2.pdf)
- Nardozi, A., Restoule, J.-P., Broad, K., Steele, N. et James, U. (2014). Deepening knowledge to inspire action: Including aboriginal perspectives in teaching practice. *Education*, 19(3), 108-122. <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/140>
- Ndiaye, L. D. (dir.) (2019). L'autochtonisation pour préparer un avenir commun [numéro thématique]. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1). <https://www.erudit.org/fr/revues/cfco/2019-v31-n1-cfco04515/>
- Organisation des Nations Unies (2007). Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. [https://www.un.org/development/desa/indigenouseoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP\\_F\\_web.pdf](https://www.un.org/development/desa/indigenouseoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf)
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Armand Colin.
- Parker-Jenkins, M. (2018). Problematizing ethnography and case study: reflections on using ethnographic techniques and researcher positioning. *Ethnography and Education*, 13(1), 18-33. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1253028>
- Pierre, A. (2016). Mots choisis pour réfléchir au racisme et à l'anti-racisme. *Droits et Libertés*, 35(2), 15-17. [https://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/2017/03/revue\\_racisme\\_automne\\_2016\\_final\\_201612.pdf](https://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/2017/03/revue_racisme_automne_2016_final_201612.pdf)
- Pillet, B. (2017). Penser l'anticolonialisme avec Arendt, contre Arendt. Dans L. Bernier-Renaud et K. Jolly (dir.), *Conformisme et résistance. Actes du colloque étudiant du centre Paolo-Freire. Les Cahiers du CPF*.
- 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>

- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5698653/mod\\_resource/content/2/quijano.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5698653/mod_resource/content/2/quijano.pdf)
- Quijano, A. (1999) ¡Que tal raza! *Ecuador Debate*, 48, 141-152.  
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5724/1/RFLACSO-ED48-09-Quijano.pdf>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie. Usages, pratiques et analyses*. Armand Colin.
- Regan, P. (2010). *Unsettling the settler within: Indian residential schools, truth telling, and reconciliation in Canada*. UBC Press.
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales : Enjeux, conseils et manières de faire*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document>
- Root, E. (2010). This land is our land? This land is your Land: The decolonizing journeys of white outdoor environmental educators. *Canadian Journal of Environmental Education*, 15, 103-119. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/858>
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 195-221). Presses de l'Université du Québec.
- Santiago, M. (2006) La tension entre théorie et terrain. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (p. 201-223). Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD•IST. *Recherches qualitatives*, 21(2000), 99-123.  
[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero21/21SavoieZajc.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero21/21SavoieZajc.pdf)
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 123-147). ERPI.

- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.) (p. 336-362). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 109-122). ERPI.
- Scully, A. (2015). Unsettling place-based education: Whiteness and land in Indigenous education in Canadian teacher education. *Canadian Journal of Native Education*, 38(1), 80-100.
- Scott, C. (2014). *De Groulx à Laferrière : un parcours de la race dans la littérature*. Éditions XYZ.
- Sefa Dei, G. J. (1999). The denial of difference: Refraining anti-racist praxis. *Race Ethnicity and Education*, 2(1), 17-38. <https://doi.org/10.1080/1361332990020103>
- Sensoy, O. et DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. Teachers College Press.
- Sims, L. (2019). Inspirée face aux défis : l'expérience d'une professeure non-autochtone en lien à l'intégration des perspectives autochtones dans la formation des enseignants en contexte minoritaire francophone manitobain. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 89-108. <https://doi.org/10.7202/1059127ar>
- Simpson, J. S., Carl E. J. et Mack, J. (2011). Multiculturalism, colonialism, and racialization: Conceptual starting points. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 33(4), 285-305. <https://doi.org/10.1080/10714413.2011.597637>
- Sinclair, M. (2012). Keynote -18th Annual Provincial Conference on Aboriginal Education [Vidéo en ligne]. <https://vimeo.com/54399099>
- Solomon, R. P. et Daniel, B. M. (2015). Discourses on race and “white privilege” in the next generation of teachers. Dans D. E. Lund et P. R. Carr (dir.), *Revisiting the great white north? Reframing whiteness, privilege and identity in education* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 193-204). Springer.
- St. Denis, V. (2011). Silencing Aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: “There are other children here”. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 33(4), 306-317. <https://doi.org/10.1080/10714413.2011.597638>

- Stanley, T. J. (2003). White supremacy and the rhetoric of educational indoctrination - a Canadian case study. Dans J. A. Mangan (dir.), *Making imperial mentalities: Socialisation and British imperialism* (p. 144-162). Routledge.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Strong-Wilson, T. (2007). Moving horizons: Exploring the role of stories in decolonizing the literacy education of white teachers. *International Education*, 37(1), 114-131. <https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol37/iss1/7/>
- Styres, S. (2019). Pathways for remembering and (re)cognizing Indigenous thoughts in education. Dans H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, L. Spencer et D. Zinga (dir.), *Indigenous education: New directions in theory and practice* (p. 39-62). The University of Alberta Press.
- Tanaka, M. (2016). *Learning and teaching together. Weaving Indigenous ways of knowing into education*. UBC Press.
- Thériault, J. Y., Gilbert, A. et Cardinal, L. (2008). *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada. Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*. Éditions Fides.
- Thobani, S. (2007). *Exalted subjects: Studies in the making of race and nation in Canada*. University of Toronto Press.
- Tremblay, É. (2019). Penser la blancheur dans la construction de sa méthode. Dans J.-L. Moriceau et R. Soparnot (dir.), *Recherche qualitative en sciences sociales. S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode* (p. 261-267). Éditions EMS.
- Tuck, E. et Gaztambide-Fernández, R. A. (2013). Curriculum, replacement, and settler futurity. *Journal of Curriculum Theorizing*, 29(1), 72-89. <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/viewFile/411/pdf>
- Tuck, E. et Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>
- Tupper, J. A. (2014). The possibilities for reconciliation through difficult dialogues: Treaty education as peacebuilding. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 469-488. <https://doi.org/10.1111/curi.12060>
- Vany, C. N. (2013). *Possibilités pour l'intégration du contenu autochtone dans l'immersion française* [Mémoire de maîtrise, Université de Regina, Canada]. University of Regina Theses and Dissertations. <http://hdl.handle.net/10294/5402>

- White, J., Drew, S. et Hay, T. (2009). Ethnography versus case study. Positioning research and researchers. *Qualitative Research Journal*, 9(1), 18-27. <https://doi.org/10.3316/QRJ0901018>
- Witt, N. W. (2006). Not just adding aboriginal contents to a non-aboriginal curriculum: Preparing Saskatchewan teachers for the rising aboriginal school population. *International Journal of Learning*, 12(10), 347-359.
- 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>

## **Annexe.**

### **Le guide d'entretien**

**Les questions pour l'entrevue semi-dirigée. Les entrevues se sont déroulées en français :**

*A noter que lors de l'entretien semi-dirigé, les questions ne seront pas nécessairement posées dans cet ordre. Cela va dépendre de tes réponses et où ta réflexion te mène. Les questions sont plutôt un guide pour l'entretien semi-dirigé.*

#1 Avec le nouveau curriculum (Automne 2016), les enseignants sont supposés intégrer les perspectives autochtones dans leurs classes. Qu'est-ce que « perspectives autochtones » veut dire pour toi?

#2 De quelles manières est-ce que l'intégration des perspectives autochtones affecte la planification et ton enseignement?

#3 Quels sont certains défis que tu as (ou que tu as eus) lorsque tu intègres les perspectives autochtones dans ta pratique?

#4 Quels sont des succès que tu as (ou que tu as eus) dans ta pratique en intégrant les perspectives autochtones?

#5 En tant que finissant de la formation des maîtres en 2013, est-ce que tu as l'impression que la formation que tu as reçue t'a bien préparé pour intégrer les perspectives autochtones dans ta pratique?

#6 En tant qu'enseignant, est-ce que tu ressens le besoin d'avoir plus d'appui pour intégrer les perspectives autochtones dans ta pratique? Si oui, quel type d'appui souhaiterais-tu avoir?

#7 Quels types d'activités, de documents et/ou de stratégies t'aident à comprendre ce que veulent dire les « perspectives autochtones »?

#8 En tant qu'enseignant dans le programme d'immersion, comment gères-tu l'enseignement des cultures francophones ainsi que l'intégration des perspectives autochtones?