

Une langue pour les dire
Enseigner les littératures autochtones dans un contexte
d'enseignement exclusivement francophone
A Language to Tell their Story
Teaching indigenous literatures in the context of
French-speaking institution

Emilie S. Caravecchia

Volume 3, Number 3, 2023

Imaginer des constellations linguistiques et théoriques pour l'étude
des littératures autochtones
Imagining Linguistic and Theoretical Constellations for the Study of
Indigenous Literatures

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1108794ar>

DOI: <https://doi.org/10.29173/af29493>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

University of Alberta, Department of Modern Languages and Cultural Studies

ISSN

1916-8470 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Caravecchia, E. (2023). Une langue pour les dire : enseigner les littératures autochtones dans un contexte d'enseignement exclusivement francophone. *Alternative francophone*, 3(3), 32–48. <https://doi.org/10.29173/af29493>

Article abstract

This article reflects on the linguistic borders imposed by colonial languages on the teaching of indigenous literatures in the context of French-speaking CEGEPs. If a disparity emerges from these borders, this is because indigenous literatures have been studied for more than forty years in English-speaking universities across Turtle Island — now called North America. However, they have been studied in the French-speaking world, in so-called Quebec, for only around fifteen years. The rather recent arrival of this new field of literary study in the CEGEP environment leads us to examine the theoretical, methodological, and institutional obstacles that professors wishing to teach, in French, indigenous literatures may encounter. It will be proposed, here, to reflect on the issues linked to the knowledge of indigenous literatures that teachers acquired during their academic education. Then, the paper will address the question of access to fundamental works on indigenous literatures written in English. Finally, based on a real-world scenario, will be discussed possible ways of integrating these literatures in institutions that remain deeply Eurocentric.

© Emilie S. Caravecchia, 2023



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

*Une langue pour les
dire : Enseigner les
littératures
autochtones dans un
contexte
d'enseignement
exclusivement
francophone*

 alternative francophone
pour une francophonie en mode mineur

<https://doi.org/10.29173/af29493>



Emilie S. Caravecchia

escaravecchia@cmontmorency.qc.ca

Université de Montréal

Collège Montmorency

Résumé. Cet article propose une réflexion sur les effets des frontières linguistiques imposées par les langues coloniales anglaises et françaises en ce qui a trait à l'enseignement des littératures autochtones dans le contexte des cégeps francophones. Si une disparité émerge de ces frontières, c'est que les littératures autochtones sont étudiées dans les milieux universitaires anglophones depuis plus d'une quarantaine d'années à travers l'Île de la Tortue — l'actuelle Amérique du Nord. Or, ce n'est que depuis une quinzaine d'années qu'elles le sont dans le milieu francophone sur le territoire dit québécois. L'arrivée plutôt récente de ce nouveau champ d'étude littéraire dans le milieu collégial amène à se pencher sur les obstacles théoriques, méthodologiques et institutionnels que peuvent rencontrer les professeur-e-s désirant enseigner, en français, les littératures autochtones. Il sera ici proposé de réfléchir aux questions liées tout

d'abord à la formation des professeur-e-s de cégep en ce qui a trait à leurs connaissances au sujet des littératures autochtones acquises pendant leur parcours scolaire. Ensuite, la réflexion se poursuivra sur la question de l'accès à des œuvres fondamentales des littératures autochtones écrites en anglais. Enfin, à partir d'un cas de figure concret, il sera proposé de voir comment intégrer ces littératures dans des institutions jusqu'à présent foncièrement eurocentrées.

Mots clés : *décolonisation de l'université; littératures autochtones francophones; décolonisation de la littérature; traduction littéraire*

Abstract. *This article reflects on the linguistic borders imposed by colonial languages on the teaching of Indigenous literatures in the context of francophone CEGEPs. If a disparity emerges from these borders, this is because Indigenous literatures have been studied for more than forty years in anglophone universities across Turtle Island — now called North America. However, they have been studied in the francophone world, in what is now called Quebec, for only around fifteen years. The rather recent arrival of this new field of literary study in the CEGEP environment leads us to examine the theoretical, methodological, and institutional obstacles that professors wishing to teach, in French, Indigenous literatures may encounter. It will be proposed, here, to reflect on the issues linked to the knowledge of Indigenous literatures that teachers acquired during their academic education. Then, the paper will address the question of access to fundamental works of Indigenous literatures written in English. Finally, based on a real-world scenario, the article discusses possible ways of integrating these literatures in institutions that remain deeply Eurocentric.*

Keywords: *decolonizing academia; francophone Indigenous literature; literary translation; decolonizing literature.*

La réconciliation exige un dialogue et une éducation du public soutenus, y compris l'engagement des jeunes, au sujet de l'histoire et des séquelles des pensionnats indiens, des traités et des droits des Autochtones, ainsi que des contributions historiques et contemporaines des peuples autochtones à la société canadienne.

Commission vérité et réconciliation du Canada, principe 10

En 2010, dans l'introduction de *Littératures autochtones* qu'il codirige, Maurizio Gatti affirme que la publication, par la maison d'éditions Bibliothèque Québécoise (BQ), de son anthologie *Littérature amérindienne du Québec* marque un point tournant dans « la reconnaissance officielle du statut et de la légitimité de la littérature amérindienne du Québec » (LA 9) et il n'a pas tort. Son ouvrage offre désormais aux littératures autochtones un « accès au réseau littéraire » (Gatti, LA, 9). Du même souffle, il soutient qu'étant donné que « les professeurs de littérature des écoles et des cégeps choisissent souvent leurs manuels de cours chez BQ : les écrivains amérindiens seront donc plus accessibles aux jeunes étudiants amérindiens et québécois. » (Gatti, LA 9) Cette reconnaissance des littératures autochtones soulignée par Gatti est incontestable au tournant de cette décennie : elles sont désormais plus enseignées et diffusées qu'elles ne l'étaient auparavant. Cependant, l'enseignement de ces littératures n'est pas uniforme, et uniformisé, dans les études postsecondaires sur le

territoire désormais appelé Québec, et ce, notamment, dans le réseau des cégeps¹. En effet, leur enseignement dépend largement de la volonté des professeur·e·s de mettre ces œuvres au programme de leur cours et — l'un ne va pas sans l'autre — des connaissances des littératures autochtones de ces mêmes personnes ; lesquelles sont, de manière générale, peu approfondies. Or, le cégep, comme le pensait Gatti, est — et pourrait être — un espace tout à propos pour l'enseignement de ces littératures ; héritière de la tradition humaniste des anciens collèges classiques, les études collégiales incluent, dans le tronc commun de la formation générale commune à toutes les étudiant·e·s — de formations préuniversitaires et techniques —, quatre cours obligatoires de littérature en français. Au Québec, c'est 64,6 % (Hurteau) des personnes adultes qui ont des études postsecondaires et qui ont donc complété les cours de littérature obligatoires. Quelle porte d'entrée ce serait pour les œuvres littéraires autochtones, si un seul des quatre cours offrait systématiquement des œuvres littéraires autochtones à lire aux étudiant·e·s ! En même temps, le contexte francophone exige un enseignement exclusivement en langue française — de textes écrits ou traduits — dans les quarante-trois cégeps francophones² sur le territoire. Ainsi, tout texte qui n'aurait pas été publié ou traduit en français ne peut franchir la porte de la salle de classe de ces quatre cours de littérature obligatoires.

Dans le cadre de cet article, je désire réfléchir aux effets des frontières linguistiques — imposées par les langues coloniales — sur l'enseignement des littératures autochtones dans le contexte des cégeps francophones. Car, si les littératures autochtones sont étudiées dans les milieux universitaires anglophones depuis plus d'une quarantaine d'années à travers l'Île de la Tortue — l'actuelle Amérique du Nord —, force est de constater qu'il n'y a qu'une quinzaine d'années qu'elles le sont dans le milieu francophone sur le territoire dit québécois. Plusieurs facteurs d'ordre sociohistorique et politique entre les communautés coloniales francophones et anglophones dudit Canada peuvent, en partie, expliquer cet écart³. Cela dit, ce n'est pas à ces disparités que je m'intéresserai, je compte plutôt me pencher sur les obstacles théoriques, méthodologiques et institutionnels que peuvent rencontrer les professeur·e·s désirant enseigner, en français, les littératures autochtones. Pour ce faire, je propose tout d'abord de réfléchir aux questions de la formation des professeur·e·s de cégep en ce qui a trait à leurs connaissances au sujet des littératures autochtones acquises pendant leur parcours scolaire. Ensuite, je me pencherai sur la question de l'accès à des œuvres fondamentales des littératures autochtones écrites en anglais. Enfin, je chercherai à voir la manière d'intégrer ces littératures dans des institutions foncièrement eurocentrées.

LA FORMATION DES PROFESSEUR·E·S DE LITTÉRATURE SUR LE TERRITOIRE QUÉBÉCOIS

¹ « Cégep » est le nom commun consacré de l'acronyme : Collège d'enseignement général et professionnel. Ces institutions, créées en 1967, avaient pour but de « démocratiser et laïciser l'enseignement supérieur partout sur le territoire, [de] favoriser son accès aux femmes et [d']offrir une formation générale commune à tous les étudiants accédant à l'enseignement supérieur. » (Fédération des cégeps).

² Il y a quarante-huit cégeps publics au Québec. Quarante-trois sont francophones et cinq sont anglophones.

³ La loi sur l'instruction publique obligatoire au Québec obligeant les enfants de 6 à 14 à fréquenter l'école a été adoptée sous le gouvernement d'Adélard Godbout en 1943, seulement. En comparaison, en Ontario, la loi sur l'instruction publique obligatoire fut adoptée, sous Egerton Ryerson, en 1871. Cet exemple fut rapidement suivi par d'autres provinces anglophones. (Sandwell et Woloshen 87-8.)

Pour aborder la question de la formation des professeur·e·s de cégep, je propose de réfléchir en partant de mon propre parcours universitaire relativement similaire à celui de mes collègues enseignant au collégial. Je suis une allochtone, professeure de littérature au collégial depuis dix-sept ans. J'enseigne et ai enseigné tous les cours de la formation générale de littérature. Je suis donc selon toute fin pratique à mi-carrière, dans la moyenne d'âge des professeur·e·s de cégeps. Ma formation universitaire en littérature, de premier et deuxième cycle, a été faite pendant la première décennie des années 2000, à l'Université de Montréal, dans le département qu'on appelait alors Études françaises. Pour le programme de baccalauréat en Études françaises, j'avais choisi l'orientation « Fondamentale », celle qui menait — selon sa description — à l'enseignement des littératures au niveau collégial⁴. J'ai, par la suite, complété ma maîtrise, dans le même programme, puisqu'elle est généralement exigée pour enseigner la littérature. Or, pendant mes études universitaires, de premier et deuxième cycles, tout comme pendant celle de la très grande majorité des professeur·e·s de ma génération et des précédentes, je n'ai jamais eu vent de l'existence des littératures autochtones produites et publiées au Québec. Pourtant, elles existaient. Elles avaient été publiées en français : pensons rapidement à An Antane Kapeshe (Innue), à Éléonore Sioui (Wendat), à Rita Mestokosho (Innue), à Charles Cocoo (Atikamekw), à Jean Sioui (Wendat), à Virginia Pésémapéo Bordeleau (Crie) ou encore à Yves Sioui Durand (Wendat). C'est récemment dans mon parcours professoral que j'ai pris réellement conscience de cette faille dans ma formation : je ne savais pas comment enseigner les œuvres littéraires autochtones. Je ne connaissais pas leurs histoires, leurs méthodologies et je savais encore moins ce qui se passait sur ces questions à l'extérieur de la *Belle province*⁵. Mes connaissances se résumaient à des faits épars, traversés d'idées reçues caricaturales acquises au primaire et au secondaire.

Et pour cause ! Jamais, dans un contexte scolaire, et pas vraiment plus dans les médias, on ne m'a parlé des personnes Autochtones, des différentes nations, d'un point de vue contemporain, ni au primaire, ni au secondaire, ni au cégep, ni même à l'université alors que toutes mes études ont été faites au Québec. J'ai pris conscience, dans ma trentaine, que j'avais été éduquée comme si les onze nations autochtones vivant sur ce territoire avaient tout simplement disparu après le dix-huitième siècle, ou bien qu'elles allaient disparaître. Elles y étaient vouées. Je savais les maisons longues et le semi-nomadisme des Iroquois⁶ qui s'étaient battus au côté des Anglais, le nomadisme des Algonquins⁶ qui eux s'étaient battus au côté des Français, comme si leur existence se réduisait aux conflits linguistiques, territoriaux et coloniaux des deux solitudes canadiennes.

⁴ Aujourd'hui, le programme a changé de nom pour « Littératures de langues françaises » et l'ancienne option fondamentale est renommée « Histoire, poétique et théorie des littératures ». La description de cette orientation est similaire à ce qu'elle était à l'époque de mes études. La mention de l'objectif d'enseignement collégial de cette orientation est toujours intégrée au descriptif : « L'orientation Histoire, poétique et théorie des littératures permet d'acquérir les bases méthodologiques, historiques et théoriques nécessaires à l'analyse rigoureuse des textes littéraires de langue française, quels qu'en soient l'ancrage géographique (France, Québec, francophonie), l'époque ou le genre. Elle vise l'acquisition d'une solide culture littéraire par la lecture attentive des œuvres et la maîtrise de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Cette orientation mène à toutes les carrières qui exigent une capacité d'analyse, des compétences rédactionnelles et un jugement critique. Assorti d'une maîtrise, le programme s'adresse particulièrement aux étudiants souhaitant enseigner au collégial » (Université de Montréal).

⁵ Périphrase communément employée pour référer à la province du Québec.

⁶ Ici, j'emploie les termes « iroquois » et « algonquin », car ce sont encore ceux employés à tort dans les manuels scolaires au primaire et au secondaire.

En parcourant les descriptions des programmes de baccalauréats en littérature offerts présentement, par les quatre plus grandes universités⁷ au Québec proposant ces programmes, force est de constater que les littératures autochtones occupent une place ténue, voire elles n'occupent pas de place du tout, du moins dans les titres et descriptifs des cours⁸. Au moment d'écrire ce texte, l'Université de Sherbrooke (ELC309 — Littérature autochtone du Québec)⁹ et l'Université du Québec à Montréal (LIT3460 — Littératures inuites et des Premières Nations) offrent des cours de littératures autochtones dans les cours au choix (non obligatoires) du premier cycle. À partir de l'automne 2023, il en ira de même pour le département de Littératures de langue française de l'Université de Montréal qui vient de créer un cours de premier cycle, au choix (FRA2620 — Littératures autochtones francophones du Canada). Pour ce qui est des cours offerts de manière obligatoire, dans le cursus des étudiant·e·s universitaires, notons que depuis l'année 2022-2023, l'Université Laval propose pour le baccalauréat en Études et pratiques littéraires un cours obligatoire (LIT1119 — Introduction aux littératures autochtones au Québec) et trois cours au choix (LIT2400 — Littératures autochtones au Québec ; LIT2401 — Littératures autochtones — corpus francophone ; LIT2404 — Littératures autochtones comparées). Au deuxième cycle, l'Université de Montréal propose un DESS¹⁰ en Récits et médias autochtones. Or, le programme ne comporte que deux séminaires de littératures autochtones, et depuis 2021, il n'est plus rattaché au département de Littératures et de langues du monde. Enfin, en 2015, la chaire de recherche en Imaginaire du Nord a été créée à l'Université du Québec à Montréal et, en 2022, c'est la chaire de recherche de Leadership en enseignement sur les littératures autochtones au Québec — Maurice-Lemire qui a vu le jour à l'Université Laval et qui a tenu son premier colloque en mai 2023.

À ces constats permettant de noter l'émergence de l'enseignement des littératures autochtones ces dernières années, ajoutons l'ouverture relativement récente¹¹ à la transmission, en français, de connaissances sur les méthodologies autochtones dans des programmes, des cours et des publications qui proposent de réfléchir à la manière d'aborder l'étude de ces œuvres dans une perspective qui ne serait pas foncièrement européenne, occidentale ou eurocentrée. Cependant, tout comme c'est le cas pour l'enseignement des littératures autochtones elles-mêmes, l'enseignement de ces perspectives ne sont ni généralisées ni obligatoires dans les programmes universitaires — à l'exception très récente de

⁷ Université de Montréal, Université du Québec à Montréal, Université McGill, Université de Sherbrooke, Université Laval.

⁸ Bien que la majorité des cours ne portent pas dans leur titre ou dans leur descriptif des indications sur l'enseignement d'un corpus littéraire autochtone, plusieurs professeur·e·s incluent ces œuvres dans le corpus de leurs cours.

⁹ Le cours est offert de manière biannuelle.

¹⁰ Acronyme pour Diplôme d'études supérieures spécialisées.

¹¹ En effet, à l'exception du Collège Manito à la Macaza (1973-1976), il a fallu attendre les années 1990 pour voir ouvrir des programmes postsecondaires spécifiquement pour les personnes autochtones — Pôle Premières Nations et Pôle Inuit à l'Université du Québec en Abitibi Témiscamingue fondé en 1990, le Centre des Premières Nations Nikanite à l'Université du Québec à Chicoutimi fondé en 1991 — et il a fallu attendre la création de l'Institution collégial Kiuna soit créée en 2011 pour que soit offert des programmes collégiaux conçus dans une perspective autochtone. En ce qui a trait à la formation des personnes étudiant les littératures au Québec, la perspective méthodologique autochtone est arrivée plus concrètement dans les années 2000 : 2005 fondation du Groupe de recherche sur l'écriture nord-côtière au Cégep de Sept-Îles, 2015 fondation de la Chaire de recherche en imaginaire du Nord à l'UQAM et dans les cours mentionnés précédemment. À cela ajoutons, des articles de la revue sur la valorisation du français en milieu collégial *Correspondance*, dans la « collection Premiers Peuples », publiés entre 2009 et 2020 et les balados académiques de *Kwahiatonhk!*

l'Université Laval. Les méthodologies autochtones sont donc encore peu connues d'une majorité de professeur·e·s du niveau collégial qui auraient terminé leurs études avant 2015, environ.

Quand j'ai mis des œuvres autochtones à l'étude dans l'un des quatre cours de littérature obligatoire, la première question qui m'est venue à l'esprit c'est : comment les enseigner ? Comment ne pas reproduire les biais théoriques occidentaux, alors que la pensée littéraire de ceux qui enseignent au collégial a été presque exclusivement formée dans et par ce système colonial, occidental et eurocentré ? Plus grossièrement, comme ne pas agir — dans tous les sens du terme — en colons. Car, s'il est aisé pour les professeur·e·s de cégep d'enseigner les littératures européennes et eurodescendantes par le filtre des théories littéraires acquises dans les cours de méthodologies critiques — offerts dans tous les programmes de littérature de premier cycle —, il n'est pas clair qu'il est possible de lire les œuvres littéraires autochtones par les mêmes filtres. En fait, non seulement on ne peut pas le faire, mais on ne devrait éthiquement pas le faire ; les traditions culturelles et littéraires autochtones et occidentales ne sont pas les mêmes. Pour comprendre et enseigner les textes littéraires, il faut nécessairement comprendre avec quels autres textes, traditions, mythes, ces textes conversent. C'est qu'il faut, pour connaître et reconnaître la tradition dans laquelle les littératures autochtones s'inscrivent, apprendre les méthodologies de lecture et d'analyse qui leur sont propres :

Indigenous Literatures are their own cannon and not a subgroup of CanLit. Contemporary Indigenous authors' works are an extension of Traditional Knowledge systems, Indigenous histories, histories of colonization, and contemporary realities. Indigenous Literatures frame these experiences for Indigenous Readers and provide non-Indigenous readers with context for these realities. Contemporary Indigenous Literatures connect to and extend Traditional Stories and Oral Traditions that have existed for centuries and millennia, and that long predate CanLit. (Younging 15)

Cette question des méthodologies autochtones est donc un problème pédagogique : ces littératures et textes théoriques et méthodologiques, permettant de les lire, de les comprendre et de les interpréter à la lumière des savoirs dont elles émergent, n'ont pas été enseignés à ceux qui veulent les enseigner. Il semble ainsi que le premier problème à résoudre pour élargir l'enseignement des littératures autochtones au collégial est nécessairement celui de la formation des maîtres, car s'ils désirent les enseigner, ils craignent en même temps les faux pas. Comme le dit Louis-Karl Picard-Siouï (Wendat) dans la préface de *Nous sommes des histoires*, l'étude des littératures autochtones est un « champ miné » pour ceux qui s'en approchent trop naïvement (7). Or, comment les aborder avec le peu d'ouvrages critiques disponibles en français ? Comment former les étudiant·e·s en littérature dans les universités francophones quand il faut limiter le nombre d'ouvrages en anglais dans les programmes de premier cycle ? Oui, il y a bien sûr les travaux de Diane Boudreau avec son essai *Histoire de la littérature amérindienne au Québec* publié en 1993, il y a aussi Maurizio Gatti qui a publié en 2004 *Littérature amérindienne du Québec* et en 2006 *Être écrivain amérindien au Québec*. Cependant, si ces deux auteur·trice·s allochtones ont fait un travail titanesque pour défricher le terrain, démocratiser la diffusion des littératures autochtones et pour offrir des pistes de réflexion sur la manière de les lire, force est de constater que peu ont suivi les sillons qu'ils avaient laissés derrière eux¹². Ainsi,

¹² Depuis les travaux de Boudreau et Gatti, il y a eu notamment la publication de *Le Territoire dans les veines* de Jean-François Létourneau en 2017, *Histoire de la littérature inuite du Nunavik* de Nelly Duvicq en 2019 et *Une histoire de la littérature innue* par Myriam St-Gelais en 2022.

[m]algré la richesse et la diversité des œuvres publiées au cours des quarante dernières années, avec une accélération notable de la production au XXI^e siècle, la littérature autochtone a toujours bien peu de place dans les cours de français au Québec, quel que soit le niveau d'enseignement. Les recherches universitaires sur le sujet demeurent timides, bien que, *a contrario*, on puisse s'étonner du nombre d'étudiants qui choisissent malgré tout, sous la recommandation de pionniers ou par esprit d'aventure devant un territoire résistant à l'arpentage, de s'y intéresser dans le cadre de leurs recherches. La tâche est loin d'être simple. Vrai, les études se multiplient dans les départements de français des universités canadiennes, mais les chercheurs qui s'intéressent aux littératures autochtones, qui tentent d'en cerner les limites et dynamiques, de percer l'essence cachée des choses, ont toujours bien peu d'outils théoriques pour les guider. Or, [...] une partie de la réponse se trouve peut-être de l'autre côté du mur linguistique, chez les chercheurs s'intéressant aux littératures autochtones publiées dans la seconde langue coloniale du pays. Et faut-il le préciser, dans le cas de l'anglais, ces chercheurs et théoriciens sont souvent eux-mêmes des Autochtones, bien souvent des auteurs. (Picard-Siouï, « Préface » 6)

La traduction en français de textes critiques, théoriques et méthodologiques écrits en anglais apparaît dès lors comme une avenue à privilégier pour permettre aux universitaires formant les futur·e·s chercheur·euse·s et professeur·e·s de les enseigner. C'est d'ailleurs ce qui a été fait en partie en 2018 avec la parution de *Nous sommes des histoires* qui offre la traduction de quinze textes critiques importants¹³ initialement parus en anglais. Dans le même sens, il faudrait que des monographies comme *Elements of Indigenous Style. A Guide for Writing By and About Indigenous People* de Gregory Younging (Cri) qui répond en vingt-deux principes aux manières éthiques d'aborder les textes littéraires autochtones soient également traduits — ou plutôt adaptés pour le contexte québécois —, car ces textes critiques et méthodologiques nous permettent de « désapprendre pour mieux savoir » (Picard-Siouï, « Préface » 7).

C'est dire que plus les travaux — écrits ou traduits — sur les littératures autochtones seront disponibles en français, plus il sera aisé d'aborder ces textes à la lumière des méthodologies et des savoirs qui leur sont propres. Je me permets un autre exemple pour la formation méthodologique des maîtres, celui de la question de la représentation de genre. Ces vingt dernières années, de nombreux·euse·s chercheur·euse·s¹⁴ anglophones se sont penchés sur les questions de représentation des genres dans les œuvres littéraires autochtones. Iels ont notamment étudié la question des stéréotypes coloniaux — et caricaturaux — accolés aux personnes autochtones, la question de la (re)prise en charge de la définition de genre telle qu'iels la perçoivent en fonction de leur héritage traditionnel, ces héritages ne sont d'ailleurs pas ceux du patriarcat, de l'hétéronormativité et de la binarité qui a été violemment imposée

¹³ Sherman Alexie (Spokane), « Autobiographie non autorisée de moi-même » ; Jeanette Armstrong (Sylix), « Les Autochtones d'Amérique du Nord : Dépossession et reconquête de soi par l'écriture » ; Warren Cariou (Métis), « À l'extrême marge : la poétique autochtone en tant que résurgence du lieu » ; Renate Eigenbrod (allochtone), « Colmater les brèches ou résoudre la quadrature du cercle ? Une rétrospective » ; Jo-Ann Episknew (Métis), « Mythe, politique et santé » ; Tomson Highway (Cri), « Pourquoi le cri est la plus sexy de toutes les langues » ; Daniel Heath Justice (Cherokee), « Voir (et lire) rouge : Les Indiens hors-la-loi dans la tour d'ivoire » ; Thomas King (Cherokee), « Godzilla contre le postcolonial » ; Emma LaRocque (Métis), « Décoloniser les postcoloniaux » ; Lee Maracle (Sto:lo), « Oratoire : accéder à la théorie » ; Keavy Martin (Inuk), « “Je peux vous raconter l'histoire comme je l'ai entendue” : Des récits de vie et le pont terrestre INUIT QAUJIMAJATUQANIJIT » ; Neal McLeod, « Retourner chez soi grâce aux histoires » ; Drew Hayden Taylor (Ojibway), « Mettre en scène des histoires : L'essor du théâtre autochtone au Canada ; Stratégies d'engagement éthique : Lettre ouvertes aux spécialistes non autochtones des littératures autochtones » ; Gerald Vizenor (Anishinabe), « Manières manifestes ».

¹⁴ Akiwenzie-Damm (Anishnaabe), Anderson (Cri et Métis) & Innes (Cri), Episknew (Métis), Taylor (Ojibwé), LaRocque (Métis), Maracle (Sto:lo), McKegey (allochtone), Qwo-LiDriskill (Cherokee), Tatonetti (allochtone), Younging (Cri).

aux personnes autochtones par les colons européens (Tatonetti 17). À cet effet, la chercheuse Lisa Tatonetti a recensé, dans son essai *The Queerness of Native American Literature*, que certaines nations autochtones reconnaissent jusqu'à treize genres différents. L'autrice et chercheuse Leanne Betasamosake Simpson (Michi Saagiig Nishnabeg) et l'auteur Tomson Highway (Cri) reconnaissent, quant à elleux, que dans leur langue respective, la manière de définir les genres ne correspond pas aux logiques binaires de genre des langues françaises et anglaises ; plutôt, elles s'accordent et se réfléchissent, notamment, en termes d'animés et d'inanimés (Highway; Simpson, *As We Have*). Cela dit, ces connaissances ont peu filtré dans le monde francophone. Jusqu'à maintenant, les quelques travaux de recherche qui ont été menés sur cette question¹⁵ se concentrent principalement sur les œuvres d'autrices s'identifiant femme. Pourtant plusieurs auteurs hommes¹⁶ et auteurices *queers*¹⁷ réfléchissent à ces questions dans les œuvres produites et publiées en français ou en anglais par des auteurices vivant au Québec. Cela dit, à force de sensibilisation et d'enseignement des œuvres littéraires autochtones, des savoirs et des méthodologies appropriées, il est possible d'entrevoir des changements opérés dans les paradigmes littéraires québécois.

L'ENSEIGNEMENT DES ŒUVRES LITTÉRAIRES AUTOCHTONES ET LES LANGUES COLONIALES

Depuis une quarantaine d'années, les littératures autochtones qui s'écrivent en français au Québec augmentent considérablement et, depuis la dernière décennie, elles sont de plus en plus accessibles et mises en valeur. Cela dit, sur le territoire qu'on appelle la province du Québec, les littératures autochtones ne sont pas seulement produites en français¹⁸. En effet, le français n'est pas nécessairement la langue seconde ou la langue maternelle de toutes les communautés. La première colonisation (par les Français et par les Anglais) et l'envoi des enfants autochtones dans les pensionnats francophones ou anglophones ont eu un impact sur la langue coloniale qu'iels ont été forcés d'apprendre et d'intégrer. À titre d'exemple, au Nunavik « la majorité des textes ont été écrits en anglais (60 %), plusieurs ont été écrits et publiés en inuktitut (31 %), dont certains ont été traduits. [...] Les textes rédigés en français sont rares, mais présents, et représentent quant à eux 8 % de la production. » (Duvicq 5) Duvicq précise toutefois, en note de bas de page, que « lorsqu'on examine la langue de publication, les proportions ne sont plus du tout les mêmes, d'autant plus qu'une grande partie des textes ont été publiés dans les trois langues, notamment dans les revues *Inuktitut* et *Tumivut* : 27 % de textes publiés en inuktitut, 54,5 % en anglais et 18,5 % en français. » (Duvicq 5) Cela dit, malgré ces précisions et le changement dans les pourcentages, on note que le nombre de publications en français demeure faible. Je prends cet exemple, cela dit, il pourrait être possible de faire des constats semblables par rapport aux textes écrits et publiés par les auteur·trice·s Kanien'ke:haka (Mohawks), ou Mikmaws, ou Naskapis, ou certaines communautés Anishinaabeg qui ont pour la plupart l'anglais comme langue première ou seconde, avant le français. La raison pour laquelle je tiens à faire ces précisions, c'est pour garder à l'esprit que les langues françaises et anglaises sont des langues étrangères sur l'Île de la Tortue. Elles sont des langues coloniales. Sur le territoire de cette

¹⁵ Bradette, Gatti, Henzi, Létourneau, Papillon.

¹⁶ Notamment : Picard-Sioui (Wendat), Jean (Innu), Odjick (Anishnaabe), Samian (Anishnaabe).

¹⁷ McGowan-Ross (Mikmaw), Michael (Wolastoqiyik-Acadien) et Obom (Abénakise-Française).

¹⁸ Qui plus est, considérer les littératures autochtones en fonction des frontières établies par les états coloniaux Canadiens, États-Uniens, Québécois, Ontariens ne relève pas de la compréhension réelle de ce que sont ces littératures le territoire des nations autochtones dans lesquelles les auteur·trice·s les créent.

province déclarée unilingue francophone, les premier·ère·s qui y vivaient n'avaient pas cette langue comme langue maternelle. Iels avaient l'une de leurs onze langues nationales. Ces exigences linguistiques coloniales circonscrivent de manière importante les textes qu'il est possible de présenter en classe et évacuent l'enseignement des textes de certaines nations, s'ils n'ont pas fait l'objet d'une traduction dans la langue d'enseignement.

En même temps, si l'on veut offrir aux étudiant·e·s une perspective pan-autochtone¹⁹ de ces littératures, il est nécessaire de franchir les frontières terrestres que l'imaginaire colonial a créées : on peut penser aux œuvres publiées dans le Canada anglais et à celles publiées aux États-Unis. Par chance pour les professeur·e·s devant enseigner exclusivement en français, de plus en plus d'œuvres importantes des littératures autochtones sont traduites de l'anglais vers le français. Ces dernières années, on observe une accélération du travail en ce sens qui est fait par les traducteur·trice·s et les maisons d'éditions pour rendre accessible des œuvres fondamentales des littératures autochtones de l'Île de la Tortue qui, jusqu'à présent, n'étaient pas disponible en français : à titre d'exemples *Halfbreed* de Maria Campbell — publiée initialement en 1973 et qui est une œuvre phare des littératures autochtones publiées au Canada — n'a été traduite en français qu'en 2021 par la maison d'éditions Prise de parole²⁰. Rendre ce texte accessible est pour Campbell un pas vers la réconciliation. Elle affirme, d'ailleurs :

Je crois que le changement arrive par l'expression de la vérité et le partage des histoires, de l'Histoire, de la musique, et de l'art, poursuit M^{me} Campbell. Je suis contente que *Halfbreed* m'ait aidée à transmettre la culture et l'héritage de mon peuple. Et je crois que mon histoire va aider les Canadiens à comprendre la vie de plusieurs femmes autochtones qui sont disparues ou ont été assassinées dans notre pays. Ça n'est pas de leur faute, mais plutôt celle d'un pays qui est mal informé et qui les traite mal. Peut-être que mon livre peut changer cela. (Montpetit)

C'est pour amorcer cette réconciliation — comme le demande le principe 10 de la Commission vérité et réconciliation — qu'il est important que l'offre des textes à lire soit diversifiée et la plus large possible. À ce sujet, lors du *Deuxième rassemblement pour l'autochtonisation* qui se déroulait les 30 et 31 mai 2022 au Cégep Ahuntsic, la conférencière Widia Larivière (Anishinabekwe et Québécoise) — cofondatrice de l'organisme Mikaka dont la mission est la sensibilisation aux réalités autochtones — expliquait à un auditoire essentiellement constitué de professionnel·le·s et de professeur·e·s allochtones du réseau collégial, que l'un des moyens de décoloniser et d'autochtoniser²¹ le réseau passait, entre autres, par la littérature. Par l'accès à la littérature. À l'intime de la pensée des auteur·trice·s autochtones.

LES LITTÉRATURES AUTOCHTONES ET L'INSTITUTION COLLÉGIALE

Au moment d'écrire ces lignes, et comme évoqué précédemment, il est possible de terminer ses études collégiales au Québec sans n'avoir jamais lu d'œuvres littéraires autochtones. Bien entendu, si la formation des maitres et l'accès à des œuvres en français créent des entraves, ce ne sont pas ces seuls

¹⁹ Je reprends le mot « pan-autochtone » dans le sens singulier de *Littératures autochtones* au pluriel, tout comme le propose Younging (13). L'idée est de reconnaître la pluralité des littératures autochtones et ne pas les voir comme un tout hégémonique.

²⁰ De plus, la traduction française réintroduit le passage sur le viol de Maria Campbell par un agent de la Gendarmerie royale du Canada alors qu'elle était adolescente.

²¹ La conférence avait pour titre « Participer à l'autochtonisation et à la décolonisation. Conseils aux allochtones : défis, outils et angles morts » et s'est déroulée le 31 mai, à 14h30, à l'Espace le vrai monde?

champs qui limitent l'accès à l'enseignement de ces littératures : la tradition d'enseignement eurocentrique dans laquelle s'inscrivent les cours de littérature de la formation générale surplombe la manière dont ont été pensées les quatre cours de français au collégial, mais aussi la manière dont ils sont définis et dont ils sont enseignés.

En fait, si l'on se fie à la tradition collégiale d'enseignement des quatre cours — une tradition qui tend à changer depuis quelques années dans certains cégeps — le cours sont généralement donnés dans l'ordre suivant (Ministère 18-21) : 4EF0 « Analyser des textes littéraires » (*Lecture et analyse* 601-101-MQ), 4EF1 « Expliquer les représentations du monde contenues dans les textes littéraires d'époques et de genres variés » (*Littérature et imaginaire* 601-102-MQ), 4EF2 « Apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés » (*Littérature québécoise* 601-103-MQ) et 4EFP « Produire différents types de discours oraux et écrits liés au champ d'études de l'élève ». De manière relativement convenue dans le réseau collégial, le premier cours en est un dont les œuvres sont celles d'un corpus de la France du Moyen Âge à 1850 ; le corpus du second cours permet, quant à lui, de voir les œuvres de la littérature — toujours bien souvent franco-française — de 1850 à aujourd'hui ; pour le troisième cours — comme son titre et l'énoncé de compétence l'indiquent, il prévoit l'étude d'œuvres considérées « québécoises »²² ; enfin, le quatrième cours est réfléchi pour s'approcher des champs études des étudiant·e·s. Notons, toutefois, que certains cégeps ont choisi de déplacer ce dernier cours en début de parcours pour en faire un cours d'introduction à l'étude de la littérature. Ainsi, bien que le corpus de la littérature française ne soit pas imposé dans la nomenclature ministérielle pour les deux premiers cours (MEES, « Composantes »), elle est quand même largement enseignée. C'est le modèle qui est principalement enseigné à l'université, mais c'est aussi à cause de la manière dont les cours de français et littérature ont été repensés lors de la réforme Robillard de 1994 qui remplaçait le contenu des cours, qui étaient auparavant divisés selon les quatre grands genres (roman, essai, théâtre et poésie) par des cours qui désormais devaient avoir pour contenu l'écriture de dissertations en fonction des courants littéraires. Dans le même sens, et pour illustrer la place qu'occupe ces littératures dans l'enseignement collégial, la proportion de questions portant sur des textes franco-français équivaut à plus du tiers des œuvres à partir desquelles sont composées les questions de l'Épreuve uniforme de français que toutes cégepien·ne·s doivent réussir pour obtenir leur diplôme depuis 1998. Les deux autres tiers des œuvres à l'origine des questions de l'ÉUF sont des textes d'auteur·trice·s québécois·e·s principalement d'origine canadienne-française et de quelques auteur·trice·s québécois·e·s d'autres origines. Ces dix dernières années, ce sont plus d'une centaine²³ de sujets différents, formulés à partir d'œuvres d'auteur·trice·s Québécois·e·s et Français·e·s ayant vécu entre le dix-septième siècle français et aujourd'hui, qui ont été proposés aux étudiant·e·s des différents cégeps du Québec. De tous ces sujets, seuls trois sont issus d'œuvres écrites par une personne autochtone : à l'épreuve uniforme de 15 mai 2019, il y a eu un sujet sur le poème « La réserve », tiré du recueil *Bleuets et abricots*, de l'autrice innue, Natasha Kanapé Fontaine ; à celle du

²² Pour ces trois premiers cours, il faut noter que les maisons d'éditions scolaires proposent année après année, depuis la réforme des cégeps en 1994, des anthologies se collant sur le découpage par siècle et par courants littéraires français et québécois. Les maisons d'éditions Beauchemin, CEC, Pearson-Erpi proposent toutes des anthologies semblables découpées selon ces critères.

²³ L'épreuve uniforme de français se déroule trois fois par année (en mai, en août et en décembre). Pour chacune des épreuves, il y a trois questions. Notons toutefois que l'épreuve uniforme a été annulée à cause de la pandémie en mai et en décembre 2020. Cependant, à l'épreuve en ligne de juin 2021, ce sont quinze sujets différents qui ont été proposés aux étudiant·e·s.

10 août 2022, un sujet portait sur l'essai *Shuni* de l'autrice innue Naomi Fontaine ; à celle du 17 mai 2023, un sujet portait sur le roman *Kuessipan* de Naomi Fontaine. Je viens de faire ce long détour pour illustrer que si tranquillement les sujets de l'épreuve uniforme reflètent un peu plus ce qui est enseigné en classe, il n'en demeure pas moins que la reconnaissance par l'institution est récente et qu'elle est circonscrite, ici, autour d'œuvres issues de la littérature innue²⁴ alors que des textes²⁵ d'auteur·trice·s des dix autres nations vivant sur territoire appelé Québec sont publiés.

Je disais plus haut que généralement, deux des quatre cours se concentrent principalement sur les littératures françaises de France. L'une des raisons qui conduit à une telle répartition, c'est — oui — l'héritage de la position subordonnée que la littérature québécoise a longtemps entretenue à l'endroit de la France « mère-patrie », mais c'est aussi à cause des exigences des compétences que le Ministère exige. Dans ce qui est habituellement, le premier cours (*Écriture et littérature*), les étudiant·e·s dans l'ensemble des compétences exigées doivent notamment apprendre à repérer, à analyser et à interpréter les « manifestations stylistiques » (MEES, « Composantes » 12). Ici, par « manifestations stylistiques », il faut comprendre qu'il est question — et c'est ce qui est généralement fait — de l'enseignement des grandes figures de style classiques. De nombreux manuels d'études de ces figures sont publiés et réédités constamment par les maisons d'édition²⁶ œuvrant près du monde de l'éducation. Les figures de style enseignées, est-il nécessaire de le rappeler, sont fondées sur les modèles de rhétorique de la Grèce antique, elles sont donc, pour la plupart, essentiellement — pas exclusivement, évidemment — occidentales et ne correspondent pas aux conceptions du monde des différentes nations autochtones. En salle de classe, la figure rhétorique qui confronte le plus les étudiant·e·s dans leur conception du monde, lors de l'étude d'œuvres autochtones, c'est celle de la personnification. Je m'explique ; dans la société occidentale, l'humain — voire l'homme, au sens du genre — se positionne en être supérieur à tous les éléments. Il hiérarchise les liens entre les êtres. Cette manière hiérarchique de concevoir le monde est diamétralement opposée à la vision globale « holistique » des cultures autochtones. Dans ces cultures, le monde est plutôt compris de manière circulaire — comme un cercle — en ce sens que tous les éléments de la création sont sur le même pied d'égalité, aucun n'est supérieur à un autre. L'équilibre réside dans cette relation égalitaire et d'interdépendance entre les éléments. Si l'on reprend à titre d'exemple la figure de la personnification — peut-être l'une des plus remarquées, à tort ou à raison, par les étudiant·e·s — elle laisse entendre que l'on attribue des qualités humaines, donc supérieures, à un élément, une chose, un animal, un concept qui ne possède pas en soi-même ses qualités : la parole, la pensée, la mobilité, etc. Or, quand la poète Innue, Joséphine Bacon écrit « Mes sœurs / les quatre vents / caressent une terre / de lichens et de mousses / de rivières et de lacs, / là où les épinettes blanches / ont parlé à mon père » (Bacon 14), elle ne personnifie ni les épinettes ni les vents. Elle évoque ici les liens de relations fraternelles qui unissent les Innus et les éléments. Pour elle, les vents font partie de sa fratrie et l'épinette raconte le territoire, les événements récents ou passés pour celles et ceux qui savent les écouter. C'est un changement de paradigme complet pour les étudiant·e·s qui doivent faire une gymnastique intellectuelle

²⁴ Je tiens à préciser, que les autrices et auteurs innu·e·s sont particulièrement prolifiques et que la couverture médiatique entourant leurs œuvres (et les auteurices elleux-mêmes) est plus qu'appréciable. Sans aucun doute, ces éléments amènent très probablement la mise de l'avant de leurs œuvres tant en classe que dans l'Institution. Cependant, cet intérêt centré autour du corpus littéraire d'une seule nation peut être pernicieux dans la mesure où il tend à renvoyer une image univoque de ce que sont les littératures autochtones publiées sur le territoire de la province du Québec.

²⁵ Par textes, j'entends ici, les genres communs du récit, du théâtre, de la poésie, de l'essai ainsi que celui de la chanson.

²⁶ Les éditions Beauchemin, les éditions CEC et les éditions Pearson Erpi.

pour s'obliger à analyser un texte sans leurs repères occidentaux et qui doivent apprendre que les logiques occidentales ne sont pas nécessairement universelles, qu'elles ne sont pas l'ultime vérité, et qu'elles ne peuvent pas s'appliquer à tout ce qu'ils rencontrent et rencontreront dans leur vie. C'est accepter de dialoguer avec le texte, mais en changeant de perspective. Or, ces éléments ne sont toujours pas communément enseignés.

La forme dans laquelle les quatre cours de littérature sont actuellement donnés oblige à user d'imagination pour inclure les œuvres autochtones. Plusieurs professeur·e·s choisissent, notamment, de jouer sur les mots et d'enseigner les œuvres littéraires autochtones produites au Québec dans le cours sur la littérature québécoise. Cependant, en agissant ainsi, il faut expliquer que les littératures autochtones ne sont pas des littératures québécoises, mais que c'est le contexte géographique qui permet d'aller en ce sens. D'ailleurs, la pratique est largement inscrite dans le cadre du cours de littérature québécoise puisqu'à l'hiver 2020, c'est l'essai *Shuni* de Naomi Fontaine (Innue) qui a remporté le Prix littéraire des collégiens. Sinon, c'est dans le deuxième cours de *Littérature et imaginaire* que les littératures autochtones pourraient être plus largement enseignées. Cela dit, il relève de l'autonomie des professeur·e·s de choisir les œuvres au programme de leur cours selon les balises que les départements s'imposent, car ce qui est intéressant au collégial, c'est la question de l'autonomie départementale. C'est donc par habitude que deux des cours de littérature sont principalement des cours de littérature franco-française. Dans certains cégeps, il a été décidé que ce sont plutôt deux cours de littérature québécoise qui doivent être enseignés. Au département, dans lequel j'enseigne, nous avons récemment fait lever l'obligation d'enseigner majoritairement des œuvres écrites originellement en français, ce qui ouvre désormais la porte à l'enseignement d'œuvres traduites en français. De ce fait, il est maintenant plus aisé d'enseigner des œuvres littéraires autochtones traduites en français. Cela dit, les embûches de descriptions ministérielles demeurent. À ce titre, pour la création d'un cours complémentaire sur les littératures autochtones que mon collègue propose aux étudiant·e·s depuis 2022²⁷, dans les choix de cours, il a fallu — encore — faire preuve d'imagination pour contourner l'exigence ministérielle de l'enseignement de « courants artistiques ». L'idée des courants artistiques et, de ce fait, littéraires ne s'appliquent pas (du moins pas encore) à l'étude des littératures autochtones. À ce jour, il n'y en a pas de largement reconnus et étudiés dans ce champ d'études. Or, le libellé ministériel pour la création des cours complémentaires « Arts et esthétiques » (code 0013) exige, au deuxième élément de compétence, de « caractériser des courants artistiques » (MEES, « Formation » 61). C'est en choisissant de parler de thèmes plutôt que de courants artistiques qu'il a été possible de contourner l'élément prescriptif de la compétence ministérielle exigée. Cet exemple, bien que ponctuel, illustre le type de travail de révision qu'il y a à faire dans les devis ministériels pour les ouvrir à l'enseignement de connaissances, de compétences aux épistémologies propres aux littératures autochtones.

À terme, en proposant de réfléchir aux effets des frontières linguistiques dans l'enseignement des littératures dans les cégeps du Québec, je désirais mettre de l'avant le travail déjà fait pour rendre les

²⁷ Cependant, même si le cours est offert aux étudiant·e·s, il a malheureusement été jugé, par l'administration, malgré les multiples représentations auprès de différentes instances, que le nombre d'inscrit·e·s était insuffisant pour que le cours soit ouvert, et ce, tant à l'automne 2022, qu'à l'automne 2023.

littératures autochtones plus accessibles dans cette institution fréquentée par plus du deux tiers de la population de la province, mais aussi mettre en lumière les zones d'ombres à éclairer pour rendre la pratique de l'enseignement de ces littératures plus généralisée. Car, force est d'admettre qu'il y a encore du travail à faire pour rectifier les faits sociohistoriques et littéraires que nous racontons aux futur·e·s générations. Comme le mentionnait ce texte en exergue, l'éducation du « public » et des « jeunes » semble être une clé pour réparer les torts que le colonialisme a causé à des générations de personnes autochtones. Or, « la réconciliation exige un dialogue » et, j'ajouterais, une écoute et quel meilleur véhicule pour écouter que celui de la lecture qui permet un dialogue entre les pensées de l'auteur·trice et celles des lecteur·trice·s. L'intimité de la lecture de leurs mots a ceci de fabuleux qu'elle permet par l'inclusion, dans le récit, l'empathie. Si la langue est en partie une barrière — celle des langues coloniales initialement imposées, et celle des langues d'enseignement — elle n'en demeure pas moins cet outil idéal de communication. Le monde de la recherche et de l'enseignement au Québec a avancé, mais il reste encore des pas de géants à faire pour rattraper le retard accumulé par rapport à l'avancée des recherches et de l'enseignement des littératures autochtones comme c'est le cas dans le monde anglophone de l'Île de la Tortue. La traduction d'ouvrages théoriques, méthodologiques et de textes littéraires doit se poursuivre. Les universités doivent également ouvrir les champs de recherche en littératures autochtones dans leurs programmes plus qu'elles ne le font en ce moment, car ces littératures y sont encore trop peu enseignées. De plus, l'institution collégiale devrait revoir, avec l'accompagnement de membres de communautés autochtones, les devis ministériels pour que les perspectives autochtones soient incluses dans leurs libellés afin d'éviter que des contenus soient exclus, car ils ne correspondent pas aux exigences prescrites. Quant aux professeur·e·s de cégep qui enseignent ces littératures, iels sont de moins en moins seul·e·s. Année après année, les rangs de ceux qui choisissent de désapprendre pour réapprendre se gonflent. La remise en question de la manière d'enseigner les littératures — en général et en particulier — est amorcée et nous ne sommes pas près de voir poindre l'ombre des signes de satiété.

BIBLIOGRAPHIE

- Acoose, Janice. *Iskwewak Kah' Ki Yaw Ni Wahkomakanak. Neither Indian Princesses Nor Easy Squaws*. Women's Press, 1995.
- Akiwenzie-Damm, Kateri. « Erotica, Indigenous Style. » *Introduction to Indigenous Literary Criticism in Canada*. Boardview Press, 2016, pp. 161-9.
- Anderson, Kim et Robert Innes. *Indigenous Men and Masculinities*. University of Manitoba Press, 2015.
- Bacon, Joséphine. *Bâtons à messages*. Mémoire d'encrier, 2009.
- Bradette, Marie-Eve. *Langue(s) en portage : résurgence et épistémologie du langage dans les littératures autochtones contemporaines*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2020.
- Campbell, Maria. *Halfbreed*. Prise de parole, 2021 [1973].
- Correspondance*. « Collection Premiers Peuples », <https://correspo.ccdmd.qc.ca/category/premieres-nations/>, consulté 21 février 2023.
- Dezutter, Olivier, Fontaine, Naomi, Létourneau, Jean-François (dir.). *Tracer un chemin. Meshkanatsheu. Écrits des Premiers peuples*. Hannenorak, 2017.
- Dorais, Jacques et Gatti, Maurizio. *Littératures autochtones*, Montréal, Mémoire d'encrier, 2006.
- Driskill, Qwo-Li, Finley, Chris, Gilley, Brian Joseph and Morgensen, Scott Lauria. *Queer Indigenous Studies*. University of Arizona Press, 2011.
- Dufour, Emanuelle. « Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak : la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec. » *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 70, no. 4, 2017, pp. 5–33.
- Duvicq, Nelly. *Histoire de la littérature inuite du Nunavik*. Presses de l'Université du Québec, 2019.
- Éducation autochtone. Le centre national de collaboration. Centre des Premières Nations Nikanite, en ligne : <https://www.nccie.ca/story/centre-des-premieres-nations-nikanite/>, consulté 20 février 2023.
- Eigenbrod, Renate. *Travelling Knowledges: Positioning the Im/Migrant Reader of Aboriginal Literatures in Canada*. University of Manitoba Press, 2005.
- Episkenew, Jo-Ann. « Socially Responsible Criticism: Aboriginal Literature, Ideology, and the Literary Canon. » *Introduction to Indigenous Literary Criticism in Canada*, édité par Heather Macfarlane et Armand Garnet Ruffo, Broadview Press, 2016, pp. 187-200.
- Fédération des cégeps. *CÉGEP : 50 ans d'évolution*, 26 août 2017, Communiqué de presse, <https://fedcegeps.ca/communiqués/2017/08/16823-2/>, consulté 9 juillet 2022.

- Finley, Chris. « Decolonizing the Queer Native Body (and Recovering the Native Bull-Dyke). Bringing “Sexy Back” and Out of Native Studies’ Closet. » *Queer Indigenous Studies: Critical Interventions in Theory, Politics and Literature*, University of Arizona Press, 2011, pp. 31-42.
- Fontaine, Naomi. *Kuessipan*. Mémoire d’encrier, 2011.
- _____. *Shuni*. Mémoire d’encrier, 2020.
- Gatti, Maurizio. *Littérature amérindienne du Québec : écrits de langue française*. Hurtubise, 2004.
- _____. *Être écrivain amérindien au Québec : indianité et création littéraire*. Hurtubise, 2006.
- Giroux, Dalie. *L’Œil du maître. Figures de l’imaginaire colonial québécois*. Mémoire d’encrier, 2020.
- Green, Joyce. *Making Space for Indigenous Feminism*. Fernwood Publishing, 2017.
- Heath Justice, Daniel. *Why Indigenous Literatures Matter*. Wilfrid Laurier University Press, 2018.
- Henzi, Sarah. « Bodies, Sovereignties, and Desire: Aboriginal Women’s Writing of Québec. » *Quebec Studies*, vol. 56, 2015, pp. 85-106.
- Highway, Tomson. « Why Cree Is the Sexiest of All Languages. » *Me Sexy. An Exploration of Native Sex and Sexuality*, Douglas & McIntyre Ltd., 2008.
- Hurteau, Philippe. « Le Québec est-il en retard au niveau de la diplomation post-secondaire? », Iris, 19 février 2019, <https://iris-recherche.qc.ca/blogue/education/le-quebec-est-il-en-retard-au-niveau-de-la-diplomation-postsecondaire/>, consulté 14 janvier 2022.
- Institution Kiuna, en ligne : <https://kiuna-college.com/>, consulté 20 février 2023.
- Jean, Michel (dir.). *Amun*. Stanké, 2016.
- _____. *Wapke*. Stanké, 2021.
- Kanapé Fontaine, Natasha. *Bleuets et abricots*. Mémoire d’encrier, 2012.
- Kapesh, An Antane. *Je suis une maudite sauvagesse. Eukuan nin matshi-manitu innushkueu*. Mémoire d’encrier, 2019 [1975].
- Kovach, Margaret. *Indigenous methodologies. Characteristics, Conversations, and Contexts*. University of Toronto Press, 2009.
- Kwahiatonhk!* « Balados — Lire en relation. » <https://kwahiatonhk.com/explorer-audios/>, consulté 21 février 2023.
- Larivière, Widia. « Participer à l’autochtonisation et à la décolonisation : conseils, défis, outils et angles morts. » 2^e rassemblement pédagogique sur l’autochtonisation, Montréal, Collège Ahuntsic, 31 mai 2022.
- Létourneau, Jean-François. *Le Territoire dans les veines*. Mémoire d’encrier, 2017.
- Maracle, Lee. *I Am Woman*. Press Gang Publishers, 1996.

- McKegney, Sam. *Carrying the Burden of Peace. Reimagining Indigenous Masculinities Through Story*. University of Regina Press, 2021.
- _____. *Masculindians*. University of Manitoba Press, 2014.
- _____. « Strategies for Ethical Engagement: An Open Letter Concerning Non-Native Scholars of Native Literatures. » *Studies in American Indian Literatures*, vol. 20, no. 4, Hiver 2008, pp. 56-67.
- Michael, Shayne. *Fif et sauvage*. Perce-Neige, 2020.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC). Enseignement collégial*. Québec, Gouvernement du Québec, 2017.
- _____. *Formation complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales. Extraits du programme de formation*. Québec, Gouvernement du Québec, 2010, révisé en 2021.
- Montpetit, Caroline. « "Halfbreed" et « "Chasseur au harpon" : traduire le monde. » *Le Devoir*, 20 mars 2021, <https://www.ledevoir.com/lire/597171/traduire-le-monde-autochtone>, consulté le 17 juin 2022.
- Obom. *J'aime les filles*. L'Oie de Cravan, 2014.
- Odjick, Jay. *Kagagi*. Arcana Studio, 2010.
- _____. *The Outsider. Welcome to Newtown*. Jay Odjick, 2021.
- Papillon, Joëlle. « Apprendre et guérir. Les rapports intergénérationnels chez An Antane Kapesh, Virginia Pésémapéo Bordeleau et Naomi Fontaine. » *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 46, no. 2-3, 2016, pp. 57-65.
- _____. « La solidité des filles chez Naomi Fontaine. » *Tangence*, no. 119, 2019, pp. 41-58.
- Picard-Sioui, Louis-Karl. *Au pied de mon orgueil*. Mémoire d'encrier, 2011.
- _____. *Chroniques de Kitchike. La grande débarque*. Hannenorak, 2017.
- _____. « Préface. » *Nous sommes tous des histoires. Réflexions sur la littérature autochtone*. Mémoire d'encrier, 2018.
- _____. *Les Visages de la terre*. Hannenorak, 2019.
- _____. *Yawendara et la forêt des Têtes-coupées*. Hannenorak, 2022 [2005].
- Reader, Deanne et Linda M. Morra, éditrices. *Learn. Teach. Challenge. Approaching Indigenous Literatures*. Wilfrid Laurier University Press, 2016.
- Sandwell, Ruth et Woloshen, Mark. *Snapshots of 19th Century Canada*. The Critical Thinking Consortium and Ministry of Education, British Columbia, 2002, pp. 87-88.
- Samian. *La Plume d'aigle*. Mémoire d'encrier, 2011.

- Simpson, Leanne Betasamosake. *As We Have Always Done*. University of Minnesota Press, 2020.
- _____. *Dancing on our Turtle's Back*. Arp Books, 2011.
- Sioui, George E. *Les Hurons-Wendat : l'héritage du cercle*. Presses de l'Université Laval, 2019.
- _____. *Pour une autohistoire amérindienne*. Presses de l'Université Laval, 2018.
- Smith, Linda Tuhiwai. *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. 3rd Edition, Zed Books, 2021 [1999].
- St-Gelais, Myriam. *Une histoire de la littérature innue*. Laboratoire international de recherche sur l'imaginaire du Nord, de l'hiver et de l'Arctique/Institut Tshakapesh, 2022.
- Tatonetti, Lisa. *The Queerness of Native American Literature*. University of Minnesota Press, 2014.
- Taylor, Drew Hayden. *Me Sexy. An Exploration of Native Sex and Sexuality*. Douglas & McIntyre Ltd., 2008.
- Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu autochtone. Université du Québec en Abitibi Témiscamingue, <https://urfdema.uqat.ca/>, consulté 20 février 2023.
- Université de Montréal. Département des littératures de langues françaises, <https://littfra.umontreal.ca/programmes-cours/premier-cycle/baccalaureat-specialise-litteratures-langue-francaise/#c34053>, consulté 27 juin 2022.
- Université de Sherbrooke. Département d'études littéraires et culturelles, <https://www.usherbrooke.ca/admission/programme/262/baccalaureat-en-etudes-litteraires-et-culturelles#structure/>, consulté 27 juin 2022.
- Université du Québec à Montréal. Département d'Études littéraires, Cours // LIT3460 — Littératures inuites et des Premières Nations, <https://etudier.uqam.ca/cours?sigle=LIT3460&p=F019>, consulté 11 février 2023.
- Université Laval. Faculté des lettres et des sciences humaines, Baccalauréat en Études et pratiques littéraires, <https://www.flsh.ulaval.ca/etudes/baccalaureat-en-etudes-et-pratiques-litteraires/structure-du-programme>, consulté 16 février 2023.
- Vowel, Chelsea. *Indigenous Writes. A Guide to First Nations, Métis & Inuit Issues in Canada*. Highwater Press, 2016.
- Younging, Gregory. *Elements of Indigenous Style. A Guide for Writing by and about Indigenous Peoples*. Brush, 2017.